LA IMPORTANCIA DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE LA ADECUACIÓN DE LA LENGUA

María del Mar Cerrato Cuadrado

Karl-Franzens-Universität (Austria)

Resumen

Al aprender una lengua, se toman prestadas, inevitablemente, estructuras y formas de expresión de la lengua materna o de otras L2, en ocasiones estas interferencias no impiden la comunicación aunque sí suene "raro", en otras, sí la impiden y con ello la comunicación fracasaría. Lo que se propone es luchar contra este mecanismo natural, primero reflexionando sobre los criterios de corrección y el sentido de lo que se corrige y en segundo lugar, implicando activamente a los estudiantes en esta reflexión. En el presente trabajo se presenta una experiencia en la que profesor y estudiantes reflexionaron conjuntamente y crearon ciertas estrategias con las que se pudo ir diferenciando lo que era interferencia o traducción para que la producción fuera cada vez más adecuada a la expresión castellana.

Para comenzar quisiera explicar el título de este escrito. ¿A qué me estoy refiriendo con *adecuación de la lengua*? Primero habría que decir que el concepto de adecuación engloba una de las condiciones de textualidad y que no se refiere propiamente dicho a la gramática aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera. *Ser adecuado,* en este contexto*,* significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación. Si además se mira lo que el *Diccionario del Español Actual* recoge como *adecuar*, a saber, "adaptar una cosa a alguien o algo" y "estar en consonancia o armonía con otra", se llega a lo que yo he dado en llamar adecuación de la lengua en la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso E/LE. Sería entonces el hecho de saber

Centro Virtual Cervantes

escoger las estructuras apropiadas y lógicas de la lengua meta para que lo que produce un aprendiz de la misma estuviera en armonía y se acomodara lo más posible a las formas de expresión reales de dicha lengua.

Aprender una lengua implica la aceptación de códigos de comunicación nuevos y desconocidos. El que eso sea así lleva implícito el alejamiento y abandono paulatinos de los cómodos códigos comunicativos de la lengua materna. Para que esto ocurra, debe haber un período de reflexión y diferenciación de los códigos propios de la lengua materna y los de la lengua meta. Por consiguiente, una correcta adecuación tendría lugar si el texto tanto oral como escrito –aunque en este trabajo me voy a centrar única y exclusivamente en la producción escrita– consiguiera realmente el fin para el que ha sido producido, es decir, informar de hechos, exponer opiniones o ideas, solicitar algo, etc. de la manera más clara y directa posible.

¿Qué ocurre cuando el mensaje lo produce un estudiante de español en proceso de aprendizaje? Que en numerosas ocasiones los parámetros mencionados arriba no se dan, se producen distorsiones en muchos niveles lingüísticos; estas distorsiones son lo que comúnmente conocemos como error. El error sería entonces una alteración del código de la lengua que se está aprendiendo y que causaría problemas de entendimiento y en ocasiones incluso, que fracasara la comunicación entre el productor de lengua y el receptor.

Estas distorsiones del código son de diversa naturaleza, las más corrientes y conocidas por todos los que nos dedicamos a la enseñanza de E/LE son los errores gramaticales en toda su amplitud morfosintáctica: pronombres, preposiciones, tiempos verbales, adjetivos, concordancias de género y número, pero también de los tiempos… además de los errores léxicos. Pero además de esos se da otro tipo de disonancias que no son de esa naturaleza y que sin embargo crean extrañeza en el receptor y que en muchas ocasiones resultan problemáticas; su origen estaría en la alteración de las estructuras lógicas de la lengua meta, en la mayoría de los casos por interferencia de la lengua materna, y que resultan extrañas, chirriantes y a veces incluso incomprensibles para un nativo. Tener en cuenta este tipo de errores y corregirlos también será la forma de ir adecuándose a la expresión lógica propia de la lengua que se está aprendiendo.

Llegados a este punto habría que resaltar el error como herramienta valiosísima de trabajo y de reaprendizaje, y hablar de cómo usarlo en el aula para sacarle el mayor partido. La forma de llegar al mismo es evidentemente la corrección por parte del profesor, pero ¿qué es lo que se corrige? ¿Cuáles son los criterios de corrección y de qué dependen? Habría varios aspectos a tener en cuenta a la hora de corregir ejercicios escritos por los aprendices de una LE.

Centro Virtual Cervantes

Una de las primeras cuestiones a tener presente es preguntarse lo que se persigue con las correcciones en tareas escritas. Lo más extendido es, según mi parecer, hacer que el alumno sea consciente de lo que no sabe y ya debería saber, para que estudie y se aplique más. Ocurre, sin embargo, que a veces este efecto didáctico se vuelve contraproducente y crea en el que está aprendiendo la sensación de impotencia, de que por más que se aplica no avanza y que por desgracia desemboca en desgana y dejadez.

Esto nos lleva a la primera reflexión: para que el error pueda cumplir su misión de impulsar más esfuerzo positivo, debe obedecer a unos criterios *posibles* de autocorrección como son estructuras gramaticales a todos los niveles morfosintácticos, competencias léxico-semánticas (ampliación del vocabulario y su correcta aplicación en la estructura oracional); al tratarse de un texto escrito, también, la ortografía y la puntuación. Se podría decir que la corrección debe funcionar como alarma en el aprendiz para intentar evitar con ello la tan temida fosilización de dichos errores.

Pero, ¿qué sucede cuando una vez hechas las correcciones pertinentes, según los criterios arriba mencionados, la expresión sigue siendo *rara*, produce extrañeza en el lector y en ocasiones incluso ni se entiende? ¿Cómo se les explica esto? Y, ¿cómo debe enfrentarse el docente a este fenómeno?

Para ejemplificar lo que estoy exponiendo, paso a continuación a presentar algunos fragmentos de textos. Están sacados de tareas escritas por alumnos de enseñanzas medias con español como materia obligatoria, y que puso a mi disposición el profesorado de español de un Instituto de Enseñanza Media de Graz (Austria):

1. "Fuimos en un bosque, un animal se fue de la izquierda a la derecha. Ahora no todavía sé qué tipo de animal nosotros veramos".

1.1. "Fuimos *en* (a) un bosque, un animal se fue de la izquierda a la derecha. Ahora *no todavía* (todavía no) sé qué tipo de animal nosotros veramos (sin nosotros, vimos)".

2. El caballo dijo que podía volar con él. Cuando las brujas lo vieron creyeron que Rico podía volar y de repente ellas eran amigas de él. Pero el caballo no ha terminado. Él voló en el mar. Cuando las sirenas lo vieron creyeron que Rico podía nadar y de repente eran amigas de Rico. Pero el caballo no ha terminado. Él hizo una ropa muy grande y de repente el duende pareció muy grande.

2.1. El caballo dijo que *podía* (sabía) volar con él. Cuando las brujas lo vieron creyeron que Rico *podía* (sabía) volar y de repente ellas *eran* (se hicieron) amigas de él. Pero el caballo no *ha terminado* (terminó). Él voló en el mar. Cuando las sirenas lo vieron creyeron que Rico *podía* (sabía) na-

Centro Virtual Cervantes

dar y de repente *eran* (se hicieron) amigas de Rico. Pero el caballo no *ha terminado* (terminó). Él hizo una ropa muy grande y de repente el duende pareció muy grande.

3. "¡Hola Katy! ¿tienes ganas de jugar un poco? ¡Pero sí! Yo contesté".

3.1. ¡Hola Katy! ¿tienes ganas de jugar un poco? ¡Pero sí! Yo *contesté* (dije).

Los ejemplos con los números 1, 2 y 3 son la transcripción del fragmento elegido y el apartado debajo de cada uno es el texto con las correcciones realizadas por el profesorado de dicha escuela. Lo que está subrayado es lo que, según los criterios de corrección usuales, había de ser corregido; lo que va entre paréntesis es la corrección. El resto ha sido dado por válido al no presentar ningún problema de tipo gramático-léxico. Sin embargo, si volvemos a leer los fragmentos ¿se entienden realmente?

No pretendo aquí hacer ninguna crítica a la labor profesional de los profesores de enseñanzas medias, ni entrar en ningún tipo de polémica sobre quién tiene o no razón. Mi interés va más allá. Mi objetivo es meramente pragmático, a saber, la aplicación de una metodología de trabajo en clase que parta de los errores, tanto convencionales como los que no lo son tanto. Esta metodología es una estrategia para que la producción espontánea se vaya logrando a medida que el alumno sea consciente de los elementos necesarios para elaborar mensajes *adecuados* a la estructura normal y lógica de la expresión española.

La observación de este tipo de fenómenos me llevó a plantearme la posibilidad de probar algunas de las ideas que me iban surgiendo, fruto de los años de docencia como profesora de español en la enseñanza universitaria austriaca. La mejor forma de hacerlo era intentar ponerlas en práctica en alguno de mis cursos. Llevaba tiempo asistiendo a momentos de frustración por parte de estudiantes de cursos superiores, que se sentían en ocasiones impotentes al descubrir que producían mensajes no adecuados, aunque sí correctos según los criterios tradicionales ya mencionados, haciéndome sentir a mí también cierta impotencia por no poder darles ni una solución, ni una explicación convincente.

Lo que voy a presentar es una experiencia llevada a cabo y los resultados de la misma, sin pretender con ello formular ningún tipo de teoría. Sólo me voy a basar en la experiencia personal que sí ha abierto una serie de cuestiones para las que yo no tengo respuesta, ni es el cometido de este trabajo dárselas; cuestiones que quisiera dejar abiertas para la reflexión general o para futuros estudios en esta línea.

Centro Virtual Cervantes

Se perseguía la elaboración de una estrategia didáctica, por lo que decidí buscar una serie de errores que yo suponía comunes a todos, por ser hablantes de una misma LM, el alemán de Austria, y que quizás me llevarían a demostrar esa idea que me venía rondando desde hacía un tiempo. Esta idea es que parece llegar un punto en que no es suficiente con sólo estudiar y aplicar formas gramaticales, vocabulario nuevo, y/o estrategias comunicativas, sino que hay algo más allá que se les escapa a los aprendices de una LE y que en muchas ocasiones estos errores son el origen de malentendidos, a veces desagradables, e incluso de incomprensión por parte del receptor, y que son origen de frustración en el que aprende.

La elección de la competencia para encontrar dichos errores fue clara, la tarea escrita. Es ésta la forma más rápida y sencilla de recolectar datos para la elaboración de un cuerpo de errores fiable, que permitiera reaccionar casi inmediatamente y trabajar en la clase con los estudiantes productores de tales errores. La experiencia se llevó a cabo en un curso llamado *Elaboración de textos*, que es materia obligatoria del plan de estudios de Románicas, sección de español, del departamento de Románicas de la Universidad Karl-Franzen de Graz, y que se imparte al final del primer ciclo. El grupo elegido fue el que se matriculó en dicha asignatura el semestre de invierno 2007/08. Los estudiantes que han llegado a ese nivel ya llevan seis semestres estudiando español y deberían tener un nivel B2, según el Marco de Referencia Europeo. Ya conocen bastante bien todos los recovecos morfosintácticos de la lengua española, y llevan tras de sí, entre otros, dos cursos semestrales de producción escrita.

Una de las formas corrientes de actuar del profesorado en cursos de la enseñanza reglada, es el de partir del supuesto (al recibir un grupo proveniente de un curso de un nivel inferior) de que ya tiene asimiladas ciertas estructuras. Se suele pasar por alto que quizá esto no siempre sea cierto, o quizás sí las conozcan y con todo y eso el flujo textual no termine de adecuarse al nivel en el que se encuentran.

Se apostó por no partir de lo que deberían saber, sino más bien intentar averiguar lo que yo sospechaba que no sabían y seguramente ellos creían dominar. No había unos objetivos prefijados, los iríamos fijando juntos. Planteé una tarea escrita libre para empezar el curso, una buena parte de la primera clase se utilizó para explicarles el método de trabajo que usaríamos, el *análisis contrastivo (AC)* y el *análisis de errores (AE)*, sin entrar en detalles teóricos, y lo que se perseguía con ello: el primer objetivo del curso sería crear un cuerpo de errores que ellos iban a producir en sus tareas escritas y que serían analizados en clase.

Centro Virtual Cervantes

Como yo ya contaba con una reticencia general del estudiante ante las correcciones –aquí hay que decir que el estudiante austriaco se siente muy a menudo en conflicto al ser corregido– y mi interés era meramente pragmático, es decir, que lo que se pretendía era facilitarles unas estrategias del aprendizaje de un español más adecuado, implicarlos en este *experimento* fue fundamental. Una de las primeros intenciones era que no reaccionasen de manera tan negativa cuando se les entregaba un texto lleno de correcciones, acotaciones y comentarios, que ellos parecían tener asociado al suspenso inmediato. Se usaría el error como principio de aprendizaje y no como amonestación. Sin errores no habría clase posible.

La tarea fue entregarle una fotografía a cada participante en la que se les pedía que describieran la postura en la que se encontraba la persona retratada, y ocurrió lo que se esperaba. A continuación, un fragmento de una de estas descripciones, en el que se ve claramente el problema de no saber cómo adecuar lo que se quiere decir con cómo hay que decirlo para que el mensaje llegue claro al lector:

> Está echada boca abajo en el mar poco profundo y tiene la cabeza levantada. Está mirándonos y está casi de perfil. Nos mira un poco de reojo y tiene pinta de querer seducir(le)??? a los miradores (masculinos). El busto lo tiene también levantado y se apoya en sus brazos.
>
> El brazo derecho lo tiene doblado, con el antebrazo muy cerca al brazo. No podemos ver la mano derecha, la tiene escondida debajo del brazo. El brazo izquierdo (la parte desde el hombro hasta el codo) está en una posición vertical y se apoya en el antebrazo derecho, que está echado muy cerco al busto. La mano derecha está completamente en el agua. Tiene los dedos largos y finos y están un poco afectados (descripción 1).

Como se puede observar, el texto no necesitaría ningún tipo de corrección o apenas, si nos basamos en los criterios de corrección mencionados anteriormente y que suelen ser los que se tienen en cuenta a la hora de evaluar un ejercicio escrito. Sin embargo, el texto no llega a transmitir el mensaje para el que fue creado: que nos imaginemos en qué postura está la persona de la foto que se está describiendo. Éste no fue el único caso, la mayoría de los ejercicios que se corrigieron repetían el mismo esquema de error: no se daban apenas errores de tipo morfosintáctico, pero casi todos mostraban unas frases muy parecidas, textos distorsionados y alterados de una forma con la que el hablante nativo no se sentiría identificado.

Esta tarea es una competencia de niveles mucho más bajos que el que tenían, casi de principiantes; de hecho, se suele hacer este tipo de ejercicios en

Centro Virtual Cervantes

cursos iniciales para practicar *ser* y *estar*, concordancias de género y número, partes del cuerpo… Entonces, ¿por qué se daba algo así? ¿Qué había pasado? ¿Qué estructuras estaban dirigiendo el discurso escrito? ¿Estábamos ya ante un fenómeno de fosilización general? ¿O aún era posible hacer algo? Las correcciones que se hicieron sólo marcaban en rojo lo que no era adecuado sin dar ninguna alternativa. Las primeras reacciones no se hicieron esperar y hubo protestas generalizadas, ahí es donde se puso en funcionamiento el análisis contrastivo. Santos Gargallo (1992: 35) lo define así:

> El análisis contrastivo se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de un hábito. Un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos.

Según esta cita, lo normal es que ocurra lo que ocurrió en la clase, y así se les explicó a los estudiantes, con lo que nos pusimos manos a la obra a hacer todos juntos en clase una reflexión práctica de los errores más destacados. Se compararon frases marcadas en rojo con las estructuras de la lengua materna en la misma competencia, para descubrir las interferencias del alemán, así como del italiano o del francés, ya que muchos de ellos estudian paralelamente estas lenguas, e incluso del inglés, primera L2 para la mayoría de ellos. Los resultados fueron bastante satisfactorios, ya que al darse cuenta de que en muchas ocasiones lo que había detrás del error no era otra cosa que un "hábito" lingüístico viejo y no un problema de incompetencia o incapacidad propia, empezaron a comprender y a aceptar qué es aprender una lengua. Esto supone ir acercándose a formas de expresión nuevas y desconocidas que no siempre están recogidas ni contempladas en los métodos didácticos, ni en las gramáticas, por lo que crean cierta inseguridad y reticencia, y que el profesor/a es el mejor guía en el que pueden confiar para lograr poco a poco la adecuación, o dicho de otra forma, que lo que produzcan *suene a español* y no a alemán con palabras españolas.

Como ya he comentado, el objetivo era meramente pragmático, y no se trataba de recoger un *corpus* de errores para hacer una investigación de cuánta incidencia había del alemán, de otras L2 o en qué estado de la interlengua se encontraban. Se vio que una parte de los problemas radicaban, por ejemplo, en el uso incorrecto del adjetivo posesivo. Mientras que el alemán utiliza el *possesiv-Pronomen* para resolver cualquier duda de pertenencia, el castellano lo hace con el pronombre personal, pues el uso del adjetivo posesivo podría provocar anfibologías: "Ella está al lado de una mujer y tiene el

Centro Virtual Cervantes

mentón en su mano". ¿De quién es la mano, de ella o de la de al lado? Con estos ejemplos les fue quedando claro que lo que es lógico en un sistema no tiene por qué serlo en el otro. Gracias a ésta y otras conclusiones llegué a confeccionar un material didáctico que fuera práctico para ellos, que eran los que lo necesitaban, según se estaba comprobando. El resultado fue un menú de estrategias lingüísticas para la descripción de la postura en español, que se les entregó y que se discutió y completó en clase.

> EJEMPLO DEL MENÚ
>
> Verse, mirar + pron. OI (le) + artículo + parte del cuerpo… (marcársele, resaltarle alg a algu…)
>
> * *Al mirar sus brazos.* CORRECTO: al mirarle los brazos.
>
> * *se ve muy bien su cuello.* CORRECTO: se le ve bien el cuello.
>
> Otro caso: los verbos reflexivos, apretarse, cogerse… + art. + parte cuerpo.
>
> *Se está apretando el pecho*

Tres semanas más tarde tuvieron que aplicar dicho menú en una segunda tarea escrita, para la que se les volvía a entregar una fotografía, distinta a la anterior. El fragmento que muestro a continuación deja patente los resultados positivos de la experiencia. Si se compara con el fragmento 1, la mejora en el nivel de adecuación es notable; nótese que la distancia del mensaje creado, lo que el estudiante veía en la fotografía, y el mensaje recibido, la imagen que el lector reproduce al leer esta descripción, es mucho menor en el fragmento 2:

> Cuando me encontré con ella, ella estaba tumbada de lado en la arena. Tenía una actitud pensativa. Tenía la mano derecha extendida y apoyada en la arena. Tenía la mitad del brazo derecho cubierto de agua. Tenía el antebrazo y el codo izquierdos apoyados en la arena. La mano izquierda la tenía doblada y los dedos los tenía extendidos y en la arena. Estaba tumbada en el mar con la cabeza levantada y miraba de frente y hacia los espectadores. Tenía la barbilla puntiaguda y tocaba el agua (descripción 2).

No se entró en ningún momento en la adecuación desde el punto de vista de la textualidad. Se buscaba desarrollar un método de estudio que trabajara las estructuras internas del español y que utilizara la tarea escrita para que fueran asimilándose paulatinamente dichas estructuras por parte de los estudiantes. El proceso de asimilación sólo puede darse con el acompañamiento del profesor de lengua, ya que es el único capaz de detectar estas

Centro Virtual Cervantes

alteraciones para impulsar con ello la reflexión; por lo tanto, y teniendo en cuenta que se trata en ocasiones de estructuras de pensamiento, sería fundamental que el docente fuera nativo o al menos que tuviera un dominio excelente de la lengua. Como lo que se persigue es que estas nuevas estructuras se conviertan en hábitos lingüísticos de una forma casi inconsciente, la tarea escrita libre es un ejercicio excepcional de anclaje e interiorización de estructuras, ya que al no entrar en juego factores como la afectividad, el estado de ánimo, la rapidez o la audiencia el estudiante le puede dedicar el tiempo y el esfuerzo que realmente necesita.

Quedan, sin embargo, cuestiones abiertas: en qué nivel se debería empezar con la adecuación, o si ésta tendría que ser un proceso paralelo a la adquisición de las formas y estructuras más clásicas en un aula de E/LE. Asimismo, hasta qué punto es práctico este método a la hora de evitar o corregir la fosilización de estructuras erróneas o inadecuadas.

Resta decir que el curso tuvo los resultados esperados: una mejora notable generalizada de lo que yo he dado en llamar *adecuación* a la estructura lógica del español. Se animó a los estudiantes a implicarse en su propio proceso de aprendizaje, observando el error cometido no como una falla, sino como un impulso de reconocimiento de los esquemas propios –y que parecían estar dirigiendo su producción en español– para lograr una mejor adecuación de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

DELGADO CABRERA, A. (1998): "La elaboración de trabajos escritos", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, págs. 111-126.

FERNÁNDEZ, S. (2005): *Interlingua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

GALÁN BOBADILLA, A. (1996): "Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera", en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. ASELE, págs. 101-110.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. (2007): "El tratamiento del error en el aula de E/LE" (disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341059>).

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (2005): "Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de E/LE" (disponible en <http://www.marcoele.com/num/1/manosalaletra.php>).

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

TRAGANT MESTRES, E. (1996): "La corrección de la expresión escrita: las preferencias de los estudiantes", *Didáctica*, 8, págs. 319-332.

Centro Virtual Cervantes