



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Máster en Español como Lengua Extranjera (VII
Edición)**

“La interlengua y el análisis de errores en la adquisición de segundas lenguas. Distancia entre competencia y actuación.”

AUTORA: Leticia López García

TUTORA: Carmen Muñiz Cachón

FECHA DE DEFENSA: 13/07/2016



Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

“La Interlengua y el Análisis de errores en la adquisición de segundas lenguas. Distancia entre competencia y actuación.”

AUTORA: Leticia López García.

TUTORA: Carmen Muñiz Cachón.

Fdo.: Leticia López García

Fdo.: Carmen Muñiz Cachón

Abstract

In this Final Project we have done a literature review of the main methodological and analysis models that have structured the teaching of second languages in the last years. We have paid particular attention to two data analysis models: Error Analysis and Interlanguage Theory. Finally, we have done an Interlanguage study focused on that declarative knowledge that has a group of students of Spanish as a second language, but that they fail to implement.

1. TABLA DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	8
2.1	EL MODELO CONDUCTISTA.....	10
2.1.1	ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	11
2.1.2	EL AUDIOLINGUALISMO.....	13
2.1.3	ENFOQUE SITUACIONAL.....	14
2.2	EL COGNITIVISMO.....	16
2.2.1	EL MODELO INNATISTA DE CHOMSKY.....	16
2.2.2	CÓDIGO COGNITIVO.....	17
2.2.3	RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT).....	18
2.2.4	EL ENFOQUE NATURAL.....	19
2.2.5	EL ANÁLISIS DE ERRORES.....	20
2.2.6	ENFOQUE COMUNICATIVO.....	22
2.2.7	ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	25
2.2.8	ENFOQUE POR TAREAS.....	26
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. ANÁLISIS DE ERRORES Y TEORÍA DE LA INTERLENGUA.....	29
3.1	DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO AL ANÁLISIS DE ERRORES.....	29
3.1.1	METODOLOGÍA EMPLEADA POR EL AE.....	31
3.1.1.1	CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES.....	33
3.1.2	DIALECTO TRANSITORIO.....	36
3.2	INTERLENGUA.....	38
3.2.1	FOSILIZACIÓN.....	39
3.2.2	REVISIÓN DE LA TEORÍA DE LA INTERLENGUA.....	44

4.	PROPUESTA DE ANÁLISIS DE IL.....	46
4.1	METODOLOGÍA.....	46
	OBJETIVOS.....	46
	PERFIL DE LOS INFORMANTES.	48
	DISEÑO DE LAS PRUEBAS Y PROCEDIMIENTO.	49
	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	52
5.	CONCLUSIONES PROVISIONALES.	54
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

1. INTRODUCCIÓN

La Lingüística Aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un ámbito de estudio arraigado que ha experimentado un rápido desarrollo y que en la actualidad sigue en auge. Son muchos los trabajos de investigación que se han llevado a cabo en este campo con el fin de ahondar en el conocimiento de los procedimientos para la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras.

El trabajo de Fin de Máster que a continuación vamos a presentar surge de la inquietud por reflexionar sobre el proceso de desarrollo y análisis de la *Interlengua* de nuestros estudiantes, entendiendo la *Interlengua* o *Interlenguaje* como el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición que atraviesa en su proceso de aprendizaje.

Nuestra investigación se estructura en tres partes:

En un primer momento realizaremos una revisión bibliográfica en la que acompañaremos al lector en un recorrido histórico por las principales teorías y metodologías más significativas que han estructurado la enseñanza de segundas lenguas desde el nacimiento de la psicolingüística en los años 50 hasta nuestros días. Igualmente llevaremos a cabo una revisión de los principales modelos de análisis de datos empleados en la enseñanza de segundas lenguas.

A continuación, de manera más profunda, llevaremos a cabo una fundamentación teórica sobre dos modelos de análisis de datos; el Análisis de errores y la Teoría de la Interlengua, que permitirá sustentar nuestra posterior investigación y comprender la perspectiva de la que partimos.

En el capítulo siguiente, realizaremos una propuesta de análisis de Interlengua en la que aportaremos una visión diferente a la de la mayor parte de los estudios. Mientras que las principales investigaciones parten de la actuación para reconstruir la competencia de los aprendientes, nosotros nos ocuparemos de analizar su competencia gramatical para ayudarles a mejorar su habilidad procedimental.

Para terminar, expondremos las conclusiones provisionales que se derivan de la realización del presente trabajo, así como las dificultades y limitaciones que hemos encontrado en dicha propuesta de intervención.

En último lugar, antes de adentrarnos en nuestro trabajo, nos gustaría llevar a cabo una pequeña explicación de algunas siglas que vamos a emplear a lo largo del mismo y que creemos que pueden suponer algún tipo de dificultad o que podrían dar lugar a algún tipo de debate que en ningún momento estamos buscando en este estudio:

- Para referirnos a la lengua materna de un sujeto o un grupo utilizaremos indistintamente las siguientes siglas: LM (Lengua Materna), LN (Lengua Nativa) o L1 (Primera Lengua).
- Para dar cuenta de la lengua que constituye el objeto de aprendizaje utilizaremos indistintamente las siguientes siglas: LO (Lengua Objeto), LE (Lengua Extranjera) o L2 (Segunda Lengua).

2. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La psicolingüística es un campo de conocimiento interdisciplinar entre la lingüística y la psicología, ligado íntimamente con el estudio de la adquisición de una primera lengua, el aprendizaje de una segunda lengua y la didáctica de las lenguas. Su principal propósito es estudiar la relación que se establece entre el conocimiento lingüístico y los procesos mentales que influyen en él. Procesos que en parte son similares y en parte diferentes entre la adquisición de la lengua nativa y el aprendizaje de una segunda lengua.

Paul Meara (Meara, 1984), basándose en un estudio sobre la adquisición del vocabulario, defiende que los estudiantes de lenguas extranjeras normalmente producen respuestas que son mucho más heterogéneas e impredecibles que las respuestas de hablantes nativos, que son mucho más estables. Por eso su afirmación nos parece apropiada en sentido general:

Preliminary work using this technique suggests that there are very great differences between native speakers and learners in the way their networks are structured¹.

A pesar de que existen diferencias evidentes, también nos encontramos con una amplia variedad de semejanzas. Por eso en muchos casos las investigaciones en torno a la adquisición de segundas lenguas han recurrido a las técnicas empleadas para estudiar la adquisición de la primera lengua:

The nature of the rules that learners construct is determined by the mental mechanisms responsible for language acquisition and use. In so far as these mechanisms are innate, L1 acquisition and SLA (second language acquisition) will proceed in the same way (Ellis, 1986) ².

En cuanto al nacimiento de la psicolingüística tal y como se concibe hoy en día, algunos autores lo sitúan en un seminario que se celebró en la Universidad de Cornell (Nueva

¹ Traducción propia: “Un trabajo previo que emplea esta técnica sugiere que existen grandes diferencias entre el modo en que están estructuradas las redes de los hablantes nativos y las de los aprendientes”.

² Traducción propia: “La naturaleza de las reglas que construyen los aprendientes viene determinada por los mecanismos mentales responsables de la adquisición y el uso. En la medida en que estos mecanismos son innatos, la adquisición de la L1 y la ASL (Adquisición de la Segunda Lengua) procederán de la misma manera”.

York) a principios de los años 50, en el que se reúnen investigadores para explorar los nexos que podrían existir entre los campos de la lingüística y la psicología.

A lo largo de los años y hasta nuestros días los investigadores sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL en adelante) han mantenido abierto un debate sobre la aplicabilidad del conocimiento psicolingüístico a la enseñanza de lenguas. Se defienden varias posturas (Zanón, 1988): actitudes abiertamente opuestas (McLaughlin, 1987), de aire más bien cauteloso (Pienemann, 1986), o posturas eclécticas que vinculan los resultados de la investigación psicolingüística y la metodología para la enseñanza de lenguas (Ellis, 1984 o Krashen y Terrel, 1983).

Sin embargo, en el curso de la historia, se muestra prácticamente imposible disociar los conceptos “teoría” y “método”. Parece evidente que los diferentes métodos de enseñanza de lenguas han tomado como modelo los presupuestos de la psicolingüística. Cabe mencionar casos como el del *Audiolingualismo* que toma como modelo la concepción conductista del lenguaje, o el *Enfoque Comunicativo* surgido del modelo de “Gramática Generativa” Chomskyano.

Como aclarábamos en la introducción de este trabajo, nuestra intención en este apartado es establecer una relación entre las teorías y las metodologías más significativas que han estructurado la enseñanza de lenguas desde el nacimiento de la psicolingüística hasta nuestros días. Asimismo, llevaremos a cabo una revisión de los modelos de análisis de datos empleados en la enseñanza de L2 para determinar la rentabilidad de una intervención pedagógica determinada.

No obstante, queremos aclarar que no es nuestro propósito, ya que no resulta pertinente para nuestro estudio, realizar un examen exhaustivo de todas y cada una de estas disciplinas. Nuestro objetivo es presentar de manera sucinta, las teorías que preceden al *Análisis de la Interlengua* y que justifican de alguna manera los inicios de este método de análisis de datos, así como mostrar la evolución que sigue y los modelos que le sobrevendrán.

Tradicionalmente se ha unido cada uno de los modelos que vamos a tratar con una determinada época, es decir, se ha considerado a cada uno de ellos como una superación del modelo anterior. Nosotros adoptaremos una visión diferente, los abordaremos como una acumulación ulterior de planteamientos que se van complementando, permitiendo que la metodología de la enseñanza de lenguas se vaya acercando cada vez más a la

fórmula más efectiva. Nos basamos para esto en que en muchas ocasiones lo que se suele hacer es poner en práctica varias de estas técnicas combinadas.

Así el *Análisis de errores* intentó superar algunas de las limitaciones del *Análisis contrastivo*, que se ve desprestigiado durante los años setenta con la penetración del Generativismo y el Conductismo. Por otro lado, en los años ochenta, el *Análisis del Discurso* se propone completar las lagunas del *Análisis de errores*, va más allá del análisis de las dificultades en las producciones de los aprendientes y se ocupa de la observación de otras particularidades positivas.

Por último, antes de adentrarnos en la exposición de cada uno de los modelos cabe destacar que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua no está libre de vicisitudes. A lo largo de su práctica los estudiantes cometen errores y esto ha llevado a los expertos en la materia a interesarse por esta singularidad del proceso de aprendizaje.

2.1 EL MODELO CONDUCTISTA

El conductismo es una teoría psicológica que defiende que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos y su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona.

Los estudios de adquisición de lenguas y la metodología empleada en la didáctica de lenguas extranjeras estuvieron dominados por esta tendencia, y ligados a las corrientes lingüísticas estructuralistas, durante el período que va desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta los años sesenta.

La obra *Verbal Behavior* (Skinner, 1957) podría considerarse como una de las principales tentativas de construcción de un modelo conductista del comportamiento humano. Para Skinner, el niño emite una determinada respuesta ante un estímulo, si esta respuesta recibe una valoración positiva por parte del adulto, queda reforzada y tras algunas repeticiones se consolida como forma de conducta. A su vez, al rechazarse las producciones

“incorrectas”, estas se debilitan paulatinamente hasta llegar a extinguirse del repertorio del niño.

De manera similar, el aprendizaje de una segunda lengua desde esta perspectiva conllevará la formación de un nuevo inventario de hábitos lingüísticos a través del procedimiento repetición-refuerzo.

Siguiendo esta visión mecanicista del lenguaje, lingüistas y teóricos de la ASL centran sus esfuerzos en la creación de métodos para la enseñanza de las lenguas que llevan a un dominio estructural superficial del lenguaje, apartado de los usos y precisiones sociales de la comunicación.

2.1.1 ANÁLISIS CONTRASTIVO

A partir de los años cincuenta del siglo XX y bajo el término *Análisis contrastivo*, los expertos dirigen sus esfuerzos hacia el pronóstico de los errores potenciales en la producción de la segunda lengua. Siempre se pensó que la lengua materna de los aprendientes ejercía una influencia taxativa sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera, por esto se consideraba ineludible realizar una comparación entre ambas.

Uno de los principales impulsores de éste modelo es Charles Fries, que en su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Fries, 1945) propone la comparación sistematizada de la lengua materna de los aprendices y la lengua meta con el fin de justificar las áreas de dificultad que aparecían durante el aprendizaje:

The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries, 1945)³.

Así, Fries, junto con las posteriores aportaciones de Robert Lado sienta las bases del modelo de *Análisis contrastivo* (AC en adelante). Esta corriente defiende que todos los errores producidos por los alumnos se pueden predecir y evitar identificando las diferencias que existen entre la lengua materna y la lengua meta del aprendiente. Para los investigadores los errores son el resultado de la interferencia de los hábitos establecidos

³ Traducción propia: “Los materiales más eficaces son aquellos que se basan en una descripción científica de la lengua que se aprende, minuciosamente comparada con una descripción paralela de la lengua nativa del aprendiente”.

de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua y hay que tratar de prevenirlos a toda costa. Además el error contribuye negativamente al aprendizaje y evidencia un fracaso pedagógico.

De este modo, cuando L1 y L2 posean formas diferentes para expresar una noción, se producirá un error de transferencia y el grado de diferencia entre las dos lenguas se correspondería con el grado de dificultad de aprendizaje. Por ejemplo, un castellanoparlante que expresa la noción de edad a través del verbo “tener” - *Tengo 17 años* tenderá a expresarla erradamente en inglés - *I have 17* en lugar de - *I´am 17*, como producto de la transferencia de hábito de la L1 a la L2 (Zanón, 1988).

Los presupuestos del AC pronto se dejan ver en los materiales didácticos y en los programas de estudios. Se plasman en actividades audiolinguales de tipo estímulo-respuesta como “drills⁴”, repetición de estructuras modelo y poco vocabulario.

Por otro lado, cabe agregar que no tardan en aparecer evidencias en contra de la hipótesis contrastiva. Se comprueba que la mayoría de los errores que se predecía que los estudiantes produjesen no aparecían, mientras que se manifestaban otros que no había sido posible pronosticar. Más aun, para la mayoría de investigaciones en torno al análisis de los errores producidos por los aprendientes, solo se puede considerar que un 30% son producidos por interferencia de la lengua materna (Ellis, 1986).

Como es lógico, si solo una pequeña parte de los errores son producidos por interferencia de la lengua materna del aprendiente, la debilitación del modelo de AC parece obvia y comienzan a buscarse nuevas alternativas. No obstante, el AC no prescribe, sigue presente en muchos estudios actuales, si bien es cierto que se utiliza con otros fines, por ejemplo, en estudios comparativos entre interlenguas de aprendientes con distinta LM (Valverde, 2012).

En este momento asistimos al comienzo de la crisis del paradigma conductista que poco a poco va cediendo terreno a las nuevas propuestas de los años 60.

⁴ Ejercicio estructural o de práctica mecánica. Diseñado para automatizar los contenidos gramaticales de las unidades didácticas.

2.1.2 EL AUDIOLINGUALISMO

Al análisis contrastivo se han asociado dos métodos de enseñanza: el método de *gramática-traducción* y el método *audio-oral*.

La práctica de la traducción fue considerada aproximadamente desde 1840 hasta 1940 como una técnica efectiva que ponía de manifiesto las diferencias y similitudes entre la L1 del aprendiente y la L2, principal premisa del análisis contrastivo. Sin embargo, pronto genera rechazo entre los docentes de segundas lenguas. Aunque el uso de la traducción pudiese ser conveniente en las primeras fases del aprendizaje, habitualmente se convertía en un hábito difícil de erradicar en niveles más avanzados (Galindo, 2004). Además, este método planteaba un gran inconveniente al no tener una base teórica que lo justificase. Mayor difusión tuvo el método audio-oral.

A finales del siglo XIX, la lingüística y especialmente la fonética experimentan un fuerte empuje. En el año 1886 se crea la Asociación Fonética Internacional y los fonetistas muestran un gran interés por la enseñanza de segundas lenguas. Durante estos años ya se comienza a hablar de la prioridad de la lengua oral y de la necesidad de practicar esta destreza en las aulas y como consecuencia de esta ideología surgen los *Métodos naturales de enseñanza de lenguas* y el *Método directo*.

Esto, junto con la situación sociopolítica que se vive en los EEUU durante los años 40-50 del siglo siguiente, constituye la principal motivación para el desarrollo de nuevas metodologías específicas para la enseñanza de las lenguas.

La participación estadounidense en la Segunda Guerra Mundial hace que el gobierno reúna varias universidades que se encargarán de la creación de programas y métodos para la enseñanza de las lenguas extranjeras (*Army Specialized Training Program*). De esta manera, el gobierno podría contar con intérpretes, traductores y espías que durante la guerra pudiesen entender y hablar fluidamente lenguas como el alemán, el francés, el italiano o el japonés.

Estos métodos consistían en una exposición intensiva (que alcanzaba las diez horas diarias) a diferentes diálogos, tablas de ejercicios estructurales (repetición, huecos, transformación) y sesiones de estudio de las formas lingüísticas. Con este nuevo programa de actividades se obtuvieron resultados satisfactorios, aunque quizás más por

la cantidad de horas que los estudiantes estaban expuestos a la LE que por la metodología empleada.

Los continuadores de ésta metodología confluirían en un mismo enfoque denominado *Aural-Oral*, que cultivado por las teorías conductistas de la psicología del aprendizaje de Skinner y las aportaciones en lingüística estructuralista de Charles Fries derivaría en el *Método audiolingual*.

Este modelo revocó casi por completo el de *gramática-traducción* vigente hasta los años cuarenta y que relegaba el estudio de la lengua casi únicamente a la memorización de reglas y vocabulario con el fin de poner en uso su morfología y sintaxis.

El principal fundamento del audiolingualismo es la práctica sistematizada de la lengua oral. La exposición reiterada de los estudiantes a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua en cuestión, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos y la corrección inmediata de errores constituyen las principales prácticas que lleva a cabo éste método (Brooks, 1964). Además, la fonética adquiere una gran importancia, de ahí que se utilicen mucho los laboratorios de idiomas.

Entre los aspectos negativos que presenta este método podríamos destacar que no se potencia la creatividad del estudiante, el papel del aprendiente es pasivo, en ningún caso toma la iniciativa en el intercambio; en cambio el profesor es el que desarrolla un papel activo, proporciona estímulos y controla el desarrollo del aprendizaje. Así mismo, los estudiantes repiten modelos sin necesariamente entender su significado y los “drills” pronto resultan cansados y monótonos.

2.1.3 ENFOQUE SITUACIONAL

Mientras en EEUU prevalecía éste modelo, en Europa la influencia del estructuralismo británico conduce el interés de los investigadores al estudio del habla en su contexto lingüístico y situacional, es decir, en relación a los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que dan significado a las formas lingüísticas (Stern, 1983). En este sentido, nos parece apropiado señalar la siguiente afirmación de George Pittman:

Our principal classroom activity in the teaching of English structure will be the oral practice of structures. This oral practice of controlled sentence patterns

should be given in situations designed to give the greatest amount of practice in English speech to the pupil (Pittman, 1963)⁵.

Este enfoque se desarrolla en Gran Bretaña, donde protagoniza la enseñanza de segundas lenguas desde los años 30 hasta la década de los 60, aunque su origen lo encontramos ya durante los años 20 con investigadores como Harold Palmer y A.S. Hornby. Por otra parte, vive su época de mayor expansión y desarrollo durante los años 50 e incluso los 60 con el empuje que consigue darle el australiano George Pittman.

Sin embargo, los llamados *Enfoques Situacionales*⁶ se centran únicamente en el empleo de gestos, objetos y materiales didácticos, que ilustran diferentes significados (Richards y Rodgers, 1986). Aunque se espera de los alumnos que apliquen fuera del aula lo aprendido en clase situacionalmente, lo cierto es que este enfoque no les proporciona todavía las claves para hacer frente a sus necesidades reales, no explota todavía el uso de la lengua en las situaciones de la vida cotidiana y la noción de “situación” no prevalece sobre la de “estructura”.

Algunas de las técnicas empleadas en los enfoques situacionales son: repetición guiada, ejercicios de sustitución, repetición coral, dictados, ejercicios estructurales (*drills*), actividades orales controladas y práctica escrita.

La principal aportación que se le puede atribuir a esta metodología es la idea de enseñar la lengua a través de situaciones, aunque debemos tener en cuenta que en realidad la base de éste método son las estructuras y la importancia de las situaciones queda reducida a un puro artificio. Además, el aprendizaje del lenguaje es visto como un proceso de formación de hábitos como ocurre en el caso del audiolingualismo americano, el estudiante es un mero imitador, no un creador de sus propias producciones.

⁵ Traducción propia: “Nuestra principal actividad en la enseñanza de la estructura del inglés será la práctica oral de sus estructuras. Esta práctica oral de los patrones controlados de la frase debería ser efectuada en situaciones diseñadas para proporcionar al aprendiz la mayor proporción posible de práctica hablada del inglés”.

⁶ En inglés “Situational approach”. Utilizaremos el término “situacional” siguiendo a Richards y Rodgers (1986), para aludir a los diferentes métodos que aparecen hasta los años 60 en Gran Bretaña con las características que detallamos en el texto (“Oral approach”, “Structural-Situational Approach”, etc.).

2.2 EL COGNITIVISMO

A partir de la segunda mitad del siglo XX se debilita notablemente el empuje de las teorías conductistas debido al impacto que causan dos nuevas corrientes; en lingüística el “Generativismo”, liderado por Noam Chomsky y en psicología el “Cognitivismo” que se interesa por cómo el cerebro interpreta, procesa y almacena la información en la memoria y que se fundamenta en la psicología de J. Piaget o J.B. Carrol entre otros.

Ambas teorías defienden la importancia del sentido, en contraste con el estructuralismo, que daba crucial importancia a la forma.

2.2.1 EL MODELO INNATISTA DE CHOMSKY

A finales de los años 50 y a principios de los años 60, con las publicaciones *Syntactic Structures* (Chomsky, 1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky, 1965) de Noam Chomsky da comienzo el dominio de la Gramática Generativa⁷, lo que conlleva un cambio de dirección radical con respecto a los procedimientos de carácter lingüístico-estructural que la preceden.

Chomsky rechaza la concepción de adquisición del lenguaje como algo que se rige por estímulos y refuerzos. Para él los niños y las niñas están dotados de un mecanismo innato para la adquisición del lenguaje, el DAL⁸ (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje), que constituye un componente funcionalmente diferenciado de la mente humana dedicado específicamente a la adquisición de la LM.

Según la Gramática Universal todos los niños poseen un conjunto de intuiciones o expectativas “a priori” sobre los rasgos de diseño básicos del lenguaje, cuyo alcance cubre todo el rango de variación interlingüística posible. Los niños, de manera creativa, elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que escuchan (*input*), el cerebro las

⁷ “Generative Grammar” en inglés. A lo largo de este trabajo utilizaremos la forma “Gramática Generativa” en español, aunque en las sucesivas revisiones de la teoría se presenta con otros apelativos (Generative Theory, Transformational Generative Grammar, etc).

⁸ “LAD” en inglés (Language Acquisition Device).

somete a una comparación con las reglas gramaticales que rigen el DAL y las interioriza en forma de estructuras sintácticas.

Por otra parte, la teoría chomskiana introduce el concepto de “competencia” (*competence*), entendido como el sistema de conocimiento interno que posee un hablante ideal de una comunidad de hablantes homogénea, contrario a la noción de “actuación” (*performance*) o uso de la lengua en situaciones concretas. Para Chomsky el objeto de análisis del lingüista es la explicación de las reglas que constituyen la competencia, de manera que la “actuación” quedaría relegada a otro ámbito de estudio.

A pesar de la gran aceptación que tuvo el modelo de Chomsky, no tardan en hacerse llegar reacciones adversas al descuido de la noción de “actuación”. La idea de que el lingüista no puede ignorar las cuestiones relacionadas con el uso y los usuarios de la lengua lleva a Dell Hymes a cuestionar el concepto de “competencia lingüística” desarrollado por la gramática generativa.

Hymes (Hymes, 1972) propone el concepto de “competencia comunicativa” que no solo incluye las reglas de gramaticalidad propuestas por Chomsky, sino también si estas son apropiadas o no en un determinado contexto.

2.2.2 CÓDIGO COGNITIVO

Los ideales de Chomsky se traducen durante los años 70 en los EEUU en el denominado enfoque del *Código Cognitivo* para la enseñanza de lenguas, centrado en la enseñanza explícita de la gramática, el léxico y la pronunciación.

Como principal aportación de éste método podemos señalar que los estudiantes ahora son los protagonistas del proceso de aprendizaje, se les concede mucha más autonomía. El profesor pasa a un segundo plano, su función principal es crear situaciones para que los propios alumnos puedan formular hipótesis relativas a las reglas de la LE y ponerlas a prueba.

Por otro lado, se debe agregar que los errores son vistos como algo inevitable del proceso de aprendizaje de la segunda lengua, algo que permite a los alumnos reformular sus propias hipótesis.

A pesar de las sugerentes novedades que incluye este método, parece que no goza de mucha aceptación. Zanón (Zanón, 1988) atribuye su fracaso a las reminiscencias del método de *gramática-traducción* y al éxito de otros métodos alternativos.

Por último, cabría señalar que, aunque este modelo no tuvo mucha repercusión en la enseñanza de lenguas, los principios básicos del cognitivismo se perciben en algunos enfoques posteriores como el *Método silencioso* que surge a finales de los años 70 y en el que el profesor permanece en silencio la mayor parte del tiempo para que el estudiante realice y compruebe sus propias hipótesis.

2.2.3 RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)

El método de *Respuesta Física Total*⁹ fue creado por el psicólogo James Asher y está relacionado con la teoría de la memoria que desarrolla Jean Piaget. Este método combina el habla con la acción y plantea enseñar la lengua utilizando para ello la actividad física.

Esta propuesta sugiere que en el proceso de adquisición de la L1 los niños memorizan mejor las diferentes estructuras de la lengua que aprenden a través de la asociación con una actividad motora. Defiende además que la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de lenguas extranjeras son procesos paralelos y consecuentemente la enseñanza-aprendizaje de una L2 debe ser un espejo de los procesos que tienen lugar en la adquisición de la L1.

La idea básica de J. Asher es que las destrezas se aprenden más rápidamente si se recurre al sistema psicomotriz del estudiante y sostiene que hay que desarrollar antes la comprensión que el habla, como ocurre en el caso de los bebés, que antes de producir discurso pasan un tiempo desarrollando la comprensión y dando respuestas gestuales. Además, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se trata de disminuir el estrés en el proceso de aprendizaje mediante la realización de actividades físicas y juegos.

Un aspecto negativo que presenta esta teoría es que una vez más los estudiantes tienen un papel pasivo, se limitan a escuchar y a emitir respuestas ante los estímulos que proporciona el docente. Generalmente el profesor emite una orden que debe ser ejecutada por el alumno, por eso el tiempo verbal más usado es el imperativo. A este respecto, cabe

⁹ En inglés *Total Physical Response* (TPR).

destacar la siguiente afirmación del propio Asher: “The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors” (Asher, 1977).

Hay que mencionar además que la gramática se presenta de forma inductiva, puesto que las técnicas de enseñanza que se utilizan están dirigidas a la captación del significado y no tanto de la forma.

En cuanto al tratamiento de los errores que producen los estudiantes, el profesor es muy permisivo en las primeras fases del aprendizaje y a medida que pasa el tiempo será más estricto con los errores.

La RFT ha gozado de cierta popularidad, no obstante, se le reprocha no encontrar una contextualización apropiada para los contenidos, generalmente se recurre a situaciones contextuales que no responden a las necesidades reales de los alumnos. El propio Asher, consciente de las deficiencias que presenta su método propone utilizarlo en combinación con otros.

2.2.4 EL ENFOQUE NATURAL

El *Enfoque Natural*¹⁰ es un método de enseñanza de lenguas que plantea el aprendizaje mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la LM ni al análisis gramatical. Este enfoque concede especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y como en el caso de la RFT promueve un ambiente de aprendizaje libre de estrés para que el aprendizaje se produzca de manera agradable.

En 1977 nace este método a partir de la colaboración entre Tracy Terrel, profesora de español como lengua extranjera, y Stephen Krashen, especialista en lingüística aplicada. La experiencia de Terrel como profesora de español lengua extranjera y las aportaciones de Krashen y su “Teoría del Monitor” fructifican en el año 1983 con la publicación de su obra *The Natural Approach*, que establece las bases teóricas del *Enfoque Natural*.

Uno de los principales rasgos de este método es el rechazo directo a métodos como el *Audiolingualismo* que considera las estructuras gramaticales como el integrante fundamental del lenguaje. El Enfoque natural da una importancia crucial al significado,

¹⁰ “Natural Approach” en inglés.

lo que le lleva a insistir en el léxico como factor decisivo en la comprensión y producción de significado.

Además, se acepta el modelo innatista del aprendizaje de la lengua que concibe el lenguaje como construcción creativa que nace de los procesos cognitivos del hablante y no como un proceso de formación de hábitos.

El papel del profesor consiste en servir como fuente del *input* que los estudiantes necesitan y es el encargado de crear un clima de trabajo agradable para que el *filtro afectivo*¹¹ sea muy bajo. El alumno deja de ser un simple imitador, se espera de él que informe al profesor de sus objetivos y necesidades y que tenga una actitud participativa durante la clase.

Un aspecto negativo del *Enfoque Natural* es que implica un gran riesgo de fosilización de errores, ya que no hay corrección oral que sirva de retroalimentación al aprendiente.

En la misma línea de promover un ambiente libre de estrés o tensión en el aula, surge en el año 1978 la *Sugestopedia*, método ideado por el psicoterapeuta búlgaro Lozanov que considera que solo dedicamos un 5% de nuestras capacidades para aprender. La principal aportación de éste método sería la aplicación de las técnicas de la sugestología (técnicas de relajación y concentración) en el aula de lenguas, de esta manera ayudaremos al estudiante a activar sus recursos subconscientes para adquirir conocimientos.

2.2.5 EL ANÁLISIS DE ERRORES

A finales de los 60 nace un nuevo modelo de análisis de datos como contestación al AC, el *Análisis de errores* que se apoya en los ideales de Chomsky y la lingüística generativa sobre la adquisición de la lengua materna y los aplica a la ASL. El *Análisis de errores* (en adelante AE) reclama una comprensión más adecuada del fenómeno del “error”, que ya no podían explicarse exclusivamente como interferencia de la lengua materna.

En el año 1967 S.P. Corder presenta un artículo que abre paso hacia el terreno de la investigación de los errores de los estudiantes de una lengua extranjera: *The significance of learner's errors*. Corder, con esta publicación, desarrolla por primera vez un concepto

¹¹ La *hipótesis del filtro afectivo* defiende que la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos y su estado de ánimo influye de manera positiva o negativa en el proceso de adquisición de la lengua. Esta hipótesis junto con la del *input comprensible*, la *hipótesis del monitor* y la *hipótesis del orden natural*, articula la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada por S.D. Krashen en 1983.

que será clave en la investigación sobre el *Análisis de errores*, la denominada “competencia transitoria¹²”, esto es, la competencia que posee el estudiante de una LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa durante el proceso de aprendizaje.

El objetivo de los investigadores en este campo, se centraba en la exploración y el análisis de los errores en la “interlengua” o “competencia transitoria” de los aprendientes de una L2, con el fin de descubrir sus causas y percibir las estrategias que utilizan los alumnos cuando aprenden:

The study of error is part of the investigation of the process of language learning (...). In this respect, error analysis may prove to be one of the central activities in the psycholinguistic study of language learning (Corder, 1974)¹³.

El AE deja de lado la preocupación por la gramaticalidad de las producciones de los alumnos, para centrarse en las funciones de la lengua entendida como herramienta de comunicación, las reglas gramaticales se presentarán de forma implícita en situaciones comunicativas.

El método seguido por el AE parte de las producciones reales de los alumnos en la lengua meta. A partir de ellas se llevará a cabo el análisis procediendo de la siguiente manera (Corder 1967):

1. Identificación de los errores en su contexto;
2. Clasificación y descripción de los mismos;
3. Explicación de su origen. Por qué y cómo se producen los errores;
4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Una de las aportaciones fundamentales de esta corriente fue sin duda el cambio de perspectiva con respecto al error. Los errores ya no se interpretan como desviaciones de la norma lingüística, comienzan a ser percibidos como algo positivo y útil en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua y son valorados como indicadores de las distintas etapas

¹² “Transitional Competence” en inglés. El concepto ha recibido también otras denominaciones: *Idiosyncratic Dialect* (Corder, 1974), *Aproximative system* (Nemser, 1971), *Interlanguage* (Selinker, 1972), *Système Intermediaire* (Porquier, 1975).

¹³ Traducción propia: “El estudio del error forma parte de la investigación del proceso de aprendizaje de la lengua (...). A este respecto, el Análisis de errores puede resultar ser una de las actividades esenciales en el estudio psicolingüístico del aprendizaje de la lengua”.

sucesivas que el estudiante atraviesa durante éste proceso. Asimismo, ofrecía la posibilidad de mejorar las estrategias de enseñanza. A este respecto Svartvik puntualiza:

Error has a positive import with a function in learning strategy. Errors constitute a valuable feedback in the teaching process. We might say that it is, at least partly, by locating error that pupils learn to learn and teachers learn to teach (Svartvik, 1973)¹⁴

A pesar de sus indudables aportaciones a la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL), cabe mencionar que el AE ha sido fuente de abundantes críticas.

Muchos teóricos le recriminan que sólo se dedique a la observación de las producciones erróneas del aprendiente y no saque provecho a la observación de otros aspectos positivos como su fluidez, la adecuación del discurso o la utilización de estrategias de comunicación (Valverde, 2012).

Sin embargo, el propio Corder, a principios de los años 80 reconduce los objetivos del AE hacia una valoración de la competencia completa del estudiante tanto gramatical como comunicativa. En un principio el AE “recopilaba datos para ofrecer listados de errores que clasificaba haciendo uso de taxonomías gramaticales con el objetivo de analizar y medir la competencia gramatical del estudiante y su habilidad para producir instancias correctas desde el punto de vista de la norma lingüística” (Gargallo, 1993).

Por esto, Corder propone incluir en el análisis lingüístico las producciones correctas de los alumnos que facilitarían información sobre su competencia comunicativa. En esta reformulación del modelo de AE, el error pasa a ser visto como cualquier desviación que obstaculice el proceso comunicativo, según el efecto que produzca en el oyente.

2.2.6 ENFOQUE COMUNICATIVO

El *Enfoque Comunicativo*¹⁵ es un modelo que se comienza a desarrollar durante los años 70. Nace a instancias del Consejo de Europa, a partir de la teoría de los actos de habla de

¹⁴ Traducción propia: “El error tiene una importancia positiva y una función como estrategia de aprendizaje. Los errores constituyen un *feedback* valioso para el proceso de enseñanza. Podríamos decir, al menos en parte, que encontrando el error los alumnos aprenden a aprender y los profesores aprenden a enseñar”.

¹⁵ En inglés “Communicative Approach”. Conocido también como *Communicative Language Teaching* (Enseñanza Comunicativa de la Lengua), como *Notional-functional Approach* (Enfoque Nocio-funcional) o como *Functional Approach* (Enfoque Funcional).

Austin (1962), el análisis de las funciones lingüísticas de Hallyday (1973) y el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1972).

El Consejo de Europa estima que la enseñanza de lenguas debe basarse en los siguientes principios presentados en el *Nivel Umbral*¹⁶:

- proceso instructivo centrado en los aprendientes,
- participación de éstos en la toma de decisiones,
- contenidos relacionados con la vida de éstos,
- enseñanza comunicativa de la lengua,
- aprendizaje activo (aprender haciendo), empleando la LM, p. ej., para llevar a cabo proyectos,
- educación permanente.

Aplicando estas premisas el EC pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real con otros hablantes de la LE. A partir de este momento, la lengua es entendida como medio de comunicación y el objetivo de la enseñanza de la L2 será el desarrollo de la capacidad de comunicarse, no tanto el dominio de las estructuras lingüísticas. A este respecto nos parece interesante señalar la siguiente aportación de D. Hymes:

There are rules of use without which the rules of grammar will be useless. Just as syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic forms (Hymes, 1972)¹⁷.

Otros métodos ya habían mostrado interés por la comunicación, pero ponían el énfasis en estructuras gramaticales y vocabulario y relegaban a un segundo plano la necesidad de desarrollar la capacidad de uso de la lengua.

Para esto hay una tendencia generalizada al empleo de textos, grabaciones y materiales auténticos (artículos periodísticos, noticias de radio, menús...) y se realizan actividades que tratan de responder a las necesidades cotidianas de los aprendientes. Ya no alcanza con que los aprendientes interioricen cierta cantidad de datos (vocabulario, reglas

¹⁶ En inglés "Threshold Level", entendido como el nivel de lengua que toda persona que se desplaza a un país extranjero necesita para desenvolverse correcta y adecuadamente en situaciones de la vida cotidiana.

¹⁷ Traducción propia: "Existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles. Así como la sintaxis puede controlar aspectos de la fonología, y probablemente las reglas semánticas controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan las formas lingüísticas".

gramaticales...), deben además aprender a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Con este objetivo, deben participar en intercambios reales en los que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

El libro de texto se considera un apoyo material útil, pero no la base de la actividad docente. Algunas de las actividades que se llevan a cabo en el aula son: juegos teatrales o de rol¹⁸, el trabajo por proyectos¹⁹, las actividades de resolución de problemas en pequeño o gran grupo, o la reordenación de frases o párrafos para practicar la coherencia y la cohesión y las actividades que conllevan un vacío de información que desarrollan el uso creativo de la lengua. A partir de estas tareas se enseñará la gramática de manera inductiva (en pocas ocasiones se dan explicaciones gramaticales explícitas).

Una aportación importante del EC, reside en que por primera vez los alumnos son los principales protagonistas del proceso de aprendizaje. La función del profesor es analizar las necesidades de los estudiantes, crear situaciones de comunicación y organizar actividades para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa.

Cabe señalar que este enfoque se centra más en la fluidez que en la corrección, por consiguiente, hay una gran flexibilidad con los errores que producen los estudiantes. El error es entendido como un indicador de que hay que modificar de alguna manera el proceso de instrucción.

Desde entonces el *Enfoque comunicativo* se impone como una fuerza dominante que impera hasta nuestros días en los países occidentales. Nos parece de gran importancia realizar esta distinción entre los países occidentales y los orientales porque el *comunicativismo* no ha sido bien recibido en Asia y en otras zonas del dominio oriental.

Algunos autores le reprochan a éste método el constituir un caso de pedagogía “centralista” que no responde a las exigencias culturales, sociales, políticas y educativas específicas de todos los contextos didácticos. Es el caso del profesor indio B. Kumaravadivelu, que hace un cómputo de las aportaciones críticas de una serie de informantes sobre la adaptabilidad del *comunicativismo* a diferentes países del ámbito oriental (Pakistán, Corea del Sur, China, Japón y Tailandia). En estas intervenciones la

¹⁸ En inglés “role play” (también conocidos como *role-play simulation*, *simulation game* o *role-playing game*). Son representaciones teatrales breves ya sea basadas en situaciones de la vida real o bien ficticias orientadas hacia la consecución de objetivos comunicativos.

¹⁹ Es una continuidad de actividades de duración indeterminada, organizadas de tal manera que al final se consiga un resultado determinado.

mayoría de los informantes declaran haber encontrado dificultades a la hora de introducir la enseñanza comunicativa en el aula de lenguas al encontrar resistencia en los alumnos (García Santa-Cecilia, 2009).

En estos países generalmente se valora mucho el respeto al profesor, el aceptar sin cuestionar lo que el profesor transmite, el no sobresalir sobre los demás y el tener un comportamiento pasivo y colectivista, que chocaría con los postulados individualistas, críticos y participativos de una enseñanza comunicativa (Griñán, 2009).

2.2.7 ANÁLISIS DEL DISCURSO

En torno a los años 80 asistimos al nacimiento de un nuevo modelo de análisis de datos. Es entonces cuando Henry Widdowson (1978; 1979) asienta los cimientos de una didáctica de la lengua basada en el análisis del discurso de los estudiantes.

Widdowson a partir de la teoría de Labov²⁰ (1969) sobre el concepto de discurso, lleva a cabo una adaptación de los fundamentos del análisis del discurso a la enseñanza comunicativa de la lengua y desarrollando las nociones de “coherencia” y “cohesión” llama la atención de los instructores hacia la importancia de enseñar la competencia discursiva, más allá de la frase y sus elementos constituyentes.

Así mismo, a principios de los años 80 Michael Canale y Merrill Swain (1980; 1983) incorporan a esta visión discursiva del lenguaje, el papel de las estrategias que emplea el aprendiz en el proceso de adquisición de la lengua. La competencia comunicativa del aprendiz se desarrollará ahora en torno a cuatro subcompetencias:

1. La competencia *lingüística* o *gramatical*, relacionada con el conocimiento de las estructuras sintácticas, léxicas y fonológicas de la lengua;
2. La competencia *sociolingüística*, que regula las peculiaridades de las emisiones con relación al contexto comunicativo;
3. La competencia *discursiva* que gestiona el ámbito de las reglas del discurso (cohesión de formas y coherencia del significado); y por último,
4. La competencia *estratégica* del aprendiz, que entra en funcionamiento en caso de que sea necesario solucionar las deficiencias de las otras competencias.

²⁰ Labov se consagra al estudio de las relaciones que se establecen entre las frases al ser utilizadas para satisfacer fines comunicativos.

Según este modelo, los estudiantes deben tener la capacidad de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la frase y deben utilizar las estrategias necesarias para que no se interrumpa la comunicación (Cenoz Iragui, 2004).

2.2.8 ENFOQUE POR TAREAS

Este modelo de análisis, da lugar en torno a 1990 a una evolución del modelo de *Enfoque comunicativo*: el *Enfoque por tareas*, que se basa en el uso de tareas como unidad fundamental de planificación e instrucción en la enseñanza de lenguas.

En cuanto a la definición de “tarea” Zanón (1990) señala que debe presentar las siguientes características:

1. Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. Ser identificable como unidad de actividad en el aula;
3. Estar dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
4. Estar diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Por otro lado, el *Proyecto Bangalore de Enseñanza Comunicativa de la Lengua* de N. Prabhu partiendo del principio de que el aprendizaje de la lengua debe fundamentarse sobre el significado y no la forma del material lingüístico, propone una secuenciación de contenidos dictada por la metodología. Una tipología de actividades (p.ej.: indicar direcciones en un plano, hacer un esquema de un texto) guía el desarrollo del curso. Con opciones de gradación de dificultad, cada tarea se trabaja en tres estadios (Zanón, 1990):

1. *Pre-tarea*, en la que se explicita la actividad y su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo en relación a un objetivo común;
2. *Tarea*, donde el aprendiz intenta realizar la actividad planteada; y
3. *Feed-back*, donde se evalúa la consecución del objetivo a diferentes niveles (lingüístico, de efectividad comunicativa, etc.) y las dificultades encontradas.

Por su parte García Santa-Cecilia (García Santa-Cecilia, 1999), añade que un plan pedagógico basado en el *Enfoque por tareas* debe basarse en los siguientes principios que tienen lugar en los procesos de comunicación:

1. Debe haber un *vacío de información* que habrá que llenar. Una de las personas que participa en la comunicación conoce algo que es desconocido por otra persona;
2. Debe haber *libertad* a la hora de seleccionar los elementos del mensaje oral, los aprendientes deben decidir las ideas que desean expresar, así como los elementos lingüísticos que utilizarán con este fin;
3. Debe haber *intencionalidad* en el mensaje. Generalmente, una persona se dirige a otra a partir de una intención determinada —agradecer, invitar, reprochar, etc.—, que trasciende el contenido del propio mensaje, y la respuesta que obtiene del interlocutor la evalúa siempre a partir de esa misma intención;
4. Las tareas facilitarán la transferencia de la práctica del aula a *situaciones reales* de comunicación.

En lo que concierne a la tipología de actividades, las tareas integrarán todas las destrezas lingüísticas, aunque gran parte de ellas inciden en el desarrollo de la habilidad oral, que es considerada la base de la adquisición de la segunda lengua, y suelen estar acompañadas de alguna actividad física.

Además, se prefieren las tareas auténticas que hacen uso de material real procedente de periódicos, televisión, internet... para fomentar la utilización del lenguaje auténtico en el aula de LE. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que no se realicen también actividades de práctica controlada que se desarrollarán siempre en función de objetivos finales de carácter comunicativo.

Así mismo, se considera importante la necesidad de que el alumno sea consciente de cuáles son las funciones comunicativas que se están ejercitando en cada una de las actividades que se realizan en el aula con el fin de promover la responsabilidad del mismo sobre su propio proceso de aprendizaje. Se resalta la importancia de tener un papel activo en clase, lo cual implica, entre otros aspectos, que esté dispuesto a participar en las actividades que se propongan y que se arriesgue a cometer errores.

El papel del profesor consistirá en la negociación con los alumnos de objetivos y procedimientos, la investigación sobre las necesidades comunicativas y de aprendizaje de

sus alumnos y la orientación y motivación de los alumnos para el desarrollo de las actividades. Así mismo, también le corresponderá el hecho de evaluar el progreso de los aprendientes.

Por último, la corrección de los errores se considera positiva por varios motivos: su ausencia puede poner en riesgo el rendimiento comunicativo y puede estigmatizar, fosilizar y desmotivar al estudiante. Los errores son entendidos como *faltas* de precisión debidas al carácter transitorio de la interlengua del aprendiente que necesita ser reestructurada, o como *lapsus*, resultado de la presión comunicativa que se puede dar en un momento concreto.

A continuación, pasaremos a llevar a cabo una exposición de los fundamentos teóricos que justificarán nuestro trabajo práctico.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. ANÁLISIS DE ERRORES Y TEORÍA DE LA INTERLENGUA

3.1 DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO AL ANÁLISIS DE ERRORES

Como exponíamos en el apartado anterior, el *Análisis de errores* como modelo de análisis en la investigación sobre ASL surge en el año 1967, con el famoso artículo que S. Pit Corder publica en la revista IRAL²¹: *The significance of learner's errors*, basándose en los postulados de la hipótesis innatista sobre la adquisición del lenguaje de Noam Chomsky.

Surge como reacción al modelo de AC que algunos investigadores consideraban inadecuado puesto que no explicaba todos los errores que cometían los aprendices, muchos de ellos no podían ser achacados a la interferencia de la LM, sino que derivarían de otras fuentes. Otros expertos, en cambio, defendían que el AE podría constituir una segunda etapa de investigación, es decir, un complemento del AC que podría ser válido a la hora de comprobar o rechazar las hipótesis contrastivas.

Uno de los principales rasgos característicos de la teoría de Corder es el rechazo abierto que muestra ante la hipótesis de formación de hábitos como mecanismo de aprendizaje, y por consiguiente al modelo de análisis anterior, el *Análisis contrastivo*, que planteaba que el proceso de aprendizaje consistiría en cambiar los hábitos adquiridos en la lengua materna y se basaba en que los errores producidos por los aprendientes se podían predecir identificando las diferencias entre la LM y la LO del aprendiente.

En su lugar, para los defensores del AE, a través de la comprobación de sus propias hipótesis, el aprendiente irá construyendo generalizaciones sobre la estructura de la lengua meta a partir del *input* que recibe.

El *input* lo constituye toda la información lingüística de la que dispone el alumno, que puede llegarle a través del profesor, de un interlocutor o del propio contexto. Además Corder señala la existencia de un programa interno (*in-built syllabus*) mediante el cual el

²¹ International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.

aprendiz selecciona la información relevante para su aprendizaje, por esto no siempre se corresponde la información que el profesor proporciona con lo que el alumno aprende; el *intake* sería el fragmento de información que el aprendiz recibe e incorpora a su competencia lingüística. El conocimiento de dicho programa, según Corder, sería muy útil para el diseño de programaciones de enseñanza de segundas lenguas.

Con la llegada del AE se produce un importante cambio metodológico, pasamos de la comparación sistemática de L1 y L2, al análisis de la producción del aprendiz. El AE se ocupará ahora de analizar todos los errores lingüísticos que produce el aprendiente en su proceso de aprendizaje, lo que conllevará una descripción de los mismos, así como el rastreo de las causas que los originan.

El AE facilitará además dos clases de información; la lingüística, que viene dada por los tipos de errores producidos y la psicolingüística, que muestra las estrategias a las que recurre el discente para simplificar el aprendizaje y que en muchas ocasiones serán la causa principal de los errores. En este sentido Corder (Corder, 1974) apunta:

The study of error is part of the investigation of the process of language learning (...). In this respect, error analysis may prove to be one of the central activities in the psycholinguistic study of language learning²².

Este cambio de perspectiva supondrá una reconsideración tanto de la teoría de aprendizaje como del tratamiento del error. Los errores ya no suponen una desviación de la norma que habría que eliminar cuanto antes, sino un síntoma de que el aprendizaje está teniendo lugar y un elemento necesario en los diferentes estados de adquisición que va pasando el aprendiente en su intento por acercarse al sistema de la LE. En este sentido, nos parece interesante señalar la siguiente apreciación de Richards:

Rather than reflecting-the learner's inability to separate two languages, intralingual and developmental errors reflect the learner's competence at a particular stage, and illustrate some of the general characteristics of language acquisition (Richards, 1970)²³.

²² Traducción propia: “El estudio del error forma parte de la investigación del proceso de aprendizaje de la lengua (...). A este respecto, el Análisis de errores puede resultar ser una de las actividades centrales en el estudio psicolingüístico del aprendizaje de la lengua”.

²³ Traducción propia: “Más que reflejar la incapacidad del aprendiente para separar dos lenguas, los errores intralingüales y de desarrollo reflejan la competencia del aprendiente en una determinada etapa, e ilustran algunas de las características generales de la adquisición de la lengua”.

En esta línea Corder (Corder, 1967) señala que de igual manera que los niños cometen errores cuando aprenden a hablar, los aprendices de idiomas deben equivocarse para poder progresar debido a que en muchas ocasiones realizan hipótesis, fundamentadas en lo que han percibido con anterioridad, que algunas veces serán correctas y otras no.

Por otro lado, Corder señala la sustancial diferencia que existe entre el *error*, que constituirá una desviación sistemática de la norma y será atribuible a la competencia lingüística del aprendiente, y la *falta* que sería una desviación no sistemática o eventual, relativa a la actuación. Los primeros podrían constituir una muestra de la falta de conocimiento del código de la lengua meta, mientras que las faltas, serían provocadas por un fallo de memoria, un lapsus o el propio cansancio. Por lo tanto, serán los errores y no las faltas los que evidencien el conocimiento que se tiene de la lengua en un nivel determinado, lo que podemos denominar la *competencia transitoria* del aprendiente:

We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it, his transitional competence. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic. It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence (Corder, 1983).

Además, puesto que la interferencia de la LM no constituiría la causa de la mayoría de los errores cometidos, los investigadores comienzan a buscar nuevas justificaciones. Así por ejemplo J. Richards, en la cita anterior, destaca la existencia de *errores intralinguales*, resultado de principios básicos del aprendizaje tales como, la generalización, la aplicación incompleta de reglas o la analogía. También alude a los *errores de desarrollo*, que ilustran el intento del aprendiente de construir hipótesis sobre la lengua que aprende, a partir de su limitada exposición a ella.

3.1.1 METODOLOGÍA EMPLEADA POR EL AE

Con respecto a la metodología empleada para el AE, se sigue utilizando en muchos casos la que proponía Corder en 1967 (Corder, 1967):

- a) Recopilación del corpus;

- b) Identificación de los errores;
- c) Catalogación de los errores;
- d) Descripción de los errores;
- e) Explicación de los errores;
- f) Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

Santos Gargallo (Gargallo, 1993) propone la siguiente planificación, un poco más amplia, y que ha sido empleada por diferentes investigadores en numerosos estudios de AE con resultados muy significativos:

- a) Determinación de los objetivos (globales o parciales);
- b) Descripción del perfil del informante;
- c) Selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.);
- d) Elaboración de la prueba;
- e) Realización de la prueba (a cargo del grupo o grupos de estudiantes);
- f) Identificación de los errores;
- g) Clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural;
- h) Determinación estadística de la recurrencia de los errores;
- i) Descripción de los errores en relación a las causas;
- j) Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía;
- k) Programación de una terapia para el tratamiento de los errores;
- l) Determinación del grado de irritabilidad causado en el oyente;
- m) Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

Entre los autores que habrían empleado esta metodología, Galindo (Galindo, 2004), destaca el trabajo de J. Arabski (1968), que realiza un análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes polacos de inglés que le lleva a diferenciar la interferencia *interlingüística* (los errores causados por la lengua materna) y la interferencia *intringüística* (errores procedentes de la lengua meta); el trabajo de L. Duskova (1983), que realiza un análisis de errores de estudiantes checos aprendices de inglés y distingue el mismo tipo de errores aunque añade otras causas como la influencia de otras lenguas aprendidas con anterioridad o factores psicológicos; o el trabajo de M.F. Buteau (1970) que analizó los errores cometidos por un grupo heterogéneo de aprendices de francés y los resultados que extrajo le permitieron afirmar que las estructuras contrastivas no eran

necesariamente las más difíciles, la probabilidad de error no estaba determinada por el grado de divergencia de las dos lenguas, sino que estribaba en la elección entre varias estructuras posibles.

3.1.1.1 CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES

En un principio, el AE consistía en la ejecución de inventarios de los errores que los aprendientes cometían con más frecuencia con el objetivo de catalogar las áreas de dificultad que presentaba su competencia gramatical.

Como aclarábamos en el segundo apartado de este trabajo, no será hasta comienzos de los años 80, que Corder amplía los objetivos del AE hacia una dimensión más comunicativa.

Aunque existen abundantes taxonomías de errores que siguen diversos criterios y pese a que dependiendo de si el objetivo del análisis de errores es la evaluación de la competencia gramatical o la competencia comunicativa de los aprendientes, se aplican patrones diferentes, a continuación nos ocuparemos de presentar solo algunas de ellas que a nuestro juicio son representativas por haber servido de referente en múltiples trabajos de investigación.

En sus clasificaciones, Graciela Vázquez e Isabel Santos Gargallo adoptan una perspectiva sintética, justifican su clasificación apoyándose tanto en los criterios que conciernen a la competencia gramatical del alumno como en los que atañen a su competencia comunicativa:

Por su parte Santos Gargallo (Gargallo, 1993) señala los siguientes tipos de errores:

Criterio descriptivo	Errores de omisión, errores de adición y errores de formación errónea o de ausencia de orden oracional.
Criterio pedagógico	Errores transitorios y errores sistemáticos.
Criterio etiológico-lingüístico	

	Errores interlingüísticos ²⁴ e intralingüísticos ²⁵ .
Criterio gramatical	Errores fonológicos, errores ortográficos, errores morfológicos, errores sintácticos, errores léxicos, errores semánticos y errores pragmáticos.
Criterio comunicativo	Errores locales ²⁶ y errores globales ²⁷ .

Vázquez propone una clasificación de los errores algo más amplia (Vázquez, 1999):

Criterio lingüístico	Errores de adición, errores de omisión, errores de yuxtaposición, errores de falsa colocación y errores de falsa selección.
Criterio etiológico	Errores interlingüales, errores intralingüales y errores de simplificación.
Criterio comunicativo	Errores de ambigüedad, errores irritantes, errores estigmatizantes y errores de falta de pertinencia.
Criterio pedagógico	Errores inducidos vs. errores creativos, errores transitorios vs. errores permanentes, errores fosilizados vs. errores fosilizables, errores individuales vs. errores colectivos, errores residuales vs. errores actuales, errores congruentes vs. errores idiosincrásicos, errores de producción oral vs. errores de producción

²⁴ Producidos por interferencia o transferencia negativa de la lengua materna u otras lenguas.

²⁵ Generados por transferencia intralingüística, resultan del conflicto interno de las reglas de la L2.

²⁶ Errores que afectan solo a una parte de la oración, por lo tanto no impiden que el mensaje sea comprendido.

²⁷ Errores que impiden la comprensión del mensaje, por lo que causan la ruptura de la comunicación.

	escrita y errores globales vs. errores locales.
Criterio pragmático	Errores de pertinencia (o discursivos).
Criterio cultural	Errores culturales.

Como aclarábamos anteriormente, la creación de estas clasificaciones de errores tiene como objetivo localizar las dificultades con las que se encuentran los estudiantes de segundas lenguas. En este sentido somos conscientes de que resulta muy complicado atribuir una fuente específica a un determinado error, puesto que un error puede originarse por múltiples factores y no estamos de acuerdo con Santos Gargallo (Gargallo, 1993) que sostiene lo siguiente:

El uso de una taxonomía supone que un error particular tiene una fuente individual y que la especificación de la fuente es una tarea descriptiva.

Así mismo, nos sumamos al planteamiento de lingüistas como Burt, Dulay y Krashen (Dulay , et al., 1982), que señalan que uno de los fallos esenciales del AE es que, en los estudios, habitualmente se mezclan los conceptos “explicación” y “descripción” de los errores. Frecuentemente aparecen en el mismo plano las posibles causas de los errores y lo que no se ajusta a la norma.

Por último, nos gustaría concluir esta sección con la siguiente exposición que realiza Santos Gargallo (Gargallo, 1993) sobre las ventajas o los aspectos positivos que ofrece el AE:

1. Supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes (los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo).
2. Muestra a los profesores y a los investigadores en qué punto de aprendizaje está el alumno y cuáles son las estrategias que está poniendo en práctica.
3. Erige una jerarquía de dificultades enseñando las prioridades en la enseñanza.
4. A partir de todo este proceso, se crea material de enseñanza que resulta más útil y adecuado que el anteriormente usado.

5. Ofrece test que resultan imprescindibles para determinados objetivos y niveles.

3.1.2 DIALECTO TRANSITORIO

El análisis de los errores que cometen los aprendientes de lenguas extranjeras pronto pone de manifiesto que la lengua que utiliza el alumno o grupo de alumnos en su intento por aproximarse al sistema de la lengua meta es un sistema lingüístico por sí mismo, o como Corder señala adoptando una perspectiva sociolingüística, una clase especial de *dialecto*.

Esta afirmación se sustenta en dos consideraciones: en primer lugar, el discurso espontáneo que utiliza el aprendiente para comunicarse tiene incontestable sentido, puesto que es sistemático y regular y por lo tanto puede ser descrito mediante reglas, es decir, tiene su propia gramática; y en segundo lugar ya que cierto número de oraciones de la lengua del alumno presentan la misma estructura e interpretación que las oraciones de la lengua objeto, algunas reglas compartirán. Por consiguiente, en sentido lingüístico, la lengua del alumno constituye un dialecto: dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales son dialectos (Corder, 1971).

En este sentido, Corder hace una distinción entre los dialectos que son lenguas de un determinado grupo social, los “*dialectos sociales*” y los que no lo son, los “*dialectos idiosincrásicos*”, como los de los estudiantes de lenguas extranjeras, que se caracterizan porque todas las reglas que dan cuenta de ellos son específicas de la lengua de un hablante.

Además del habla de los estudiantes de segundas lenguas existen otros dialectos idiosincrásicos como el *lenguaje poético* que constituiría una desviación voluntaria de la norma, el *habla de los afásicos*, que sería una desviación patológica o el *habla de un niño que aprende su lengua materna*, que al igual que el habla de los aprendices de segundas lenguas no constituirá una desviación, puesto que ni el niño ni el aprendiente conocen todavía las reglas del dialecto social al que se están aproximando. Todos ellos son sistemáticos, inestables o cambiantes y poseen significado, aunque en muchas ocasiones sean difíciles de interpretar.

Desarrollando el mismo concepto, pero esta vez adoptando una perspectiva propiamente lingüística, Nemser (Nemser, 1971) lo denomina “sistema aproximativo²⁸” y lo describe como una sucesión de sistemas que se van aproximando gradualmente hacia la estructura

²⁸ En inglés “Approximative system.”

de la L2. Estos sistemas tienen una estructura interna y son diferentes tanto de la LM como de la L2:

An approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. Such approximative systems vary in character in accordance with proficiency level; variation is also introduced by learning experience (including exposure to a target language script system), communication function, personal learning characteristics, etc²⁹.

Por su parte Selinker en una publicación de 1969 (Selinker, 1969), que amplía en su conocido artículo de 1972 (Selinker, 1972), introduce el término “Interlengua”, que con el paso de los años terminará siendo el que goce de mayor aceptación para referirse a las etapas por las que pasan los aprendientes durante su proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Selinker propone la siguiente definición para el concepto de “Interlengua”:

In the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a T(arget) L(anguage) norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL)³⁰.

Concluiremos este apartado señalando que existe una diferencia fundamental entre la perspectiva con la que enfocan los tres investigadores el mismo concepto. Mientras que Corder y Nemser lo perciben como un *continuum* interlingüístico, un sistema dinámico y creativo, Selinker lo contemplará como una fase determinada del desarrollo del aprendizaje y reprochará a Corder el ignorar la realidad de la *fossilización*.

²⁹ Traducción propia: “Un sistema aproximativo es el sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua meta. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua meta; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc”.

³⁰ Traducción propia: “Cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente basado en el output observable que resulta de los intentos del aprendiente de producir una norma de la L(engua) M(eta). Llamaremos “Interlengua” (IL) a este sistema lingüístico”.

3.2 INTERLENGUA

El estudio de la Interlengua (en adelante IL) en el proceso de ASL, constituye un nuevo avance o un perfeccionamiento de la investigación iniciada por el AC y continuada por el AE. La novedad principal que introduce es no solo ocuparse de las producciones incorrectas de los aprendientes, sino también de las correctas, estimando que tanto unas como otras serán relevantes en el proceso de aprendizaje.

El análisis de la IL, interpretada como el dialecto transitorio del que adquiere una L2, según Selinker (Selinker, 1972) partirá de los datos que ofrece la práctica lingüística de los aprendientes, para tratar de descubrir los procesos o estrategias que utilizan durante el proceso de aprendizaje.

Sin embargo otros investigadores interesados en describir el conocimiento de la lengua que tiene el alumno (entre ellos Corder), y no simplemente su producción, defienden otras técnicas de obtención de datos de la IL como los *juicios de gramaticalidad*, ya que para estos el uso o actuación lingüística puede estar condicionado por una variedad de factores internos o externos al hablante, como el estado anímico, la fatiga, el entusiasmo, o el estrés, e incluso los ruidos de todo tipo que puedan interferir en el acto comunicativo (Baralo Otonello, 2004).

Como exponíamos anteriormente, el AE toma de la hipótesis de Chomsky la idea de que a partir de la información externa que recibe, el alumno construye sus propias hipótesis, produce sus propias reglas y las pone a prueba (consciente o inconscientemente) para verificar si son correctas; si no lo son se procederá a su reajuste. Este sistema de readaptación de producciones idiosincrásicas es lo que denominamos la “Interlengua” del aprendiente de L2.

Sin embargo, Tarone (Tarone, 2006) siguiendo a Selinker señala que existe una diferencia crucial entre la adquisición de la LM en los niños (que describía Chomsky) y la adquisición de la L2 en adultos:

There is thus a crucial and central psycholinguistic difference between child NL acquisition and adult second language (L2) acquisition: children always

succeed in completely acquiring their native language, but adults only very rarely succeed in completely acquiring a second language³¹.

En esta línea Selinker (Selinker, 1972), asume que para que un adulto que aprende una L2 consiga alcanzar la competencia de un hablante nativo, es necesario que logre activar el DAL, y esto solo ocurrirá en un 5% de los casos, ya que este mecanismo generalmente se desactiva a partir de la adolescencia.

En su lugar, Selinker admite que el aprendizaje de una L2 activa un mecanismo genéticamente determinado, una *estructura psicológica latente*, equivalente a la estructura latente del lenguaje definida por Lenneberg y que constituye una ordenación ya formulada en el cerebro, contrapartida biológica de la gramática universal y que el niño transformará en una *estructura concreta* de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración.

3.2.1 FOSILIZACIÓN

Muy cercano a la noción de *interlengua* de Selinker y elemento central de su teoría, encontramos el concepto de *fosilización*, un mecanismo que estará presente en la *estructura psicológica latente* que tratamos más arriba y que justificará por qué y cómo los estudiantes ven detenido su proceso de ASL en un momento dado.

Selinker (Selinker, 1972) define los fenómenos lingüísticos *fosilizables* de la siguiente manera:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation or instruction he receives in the TL [...] It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated³².

³¹ Traducción propia: “Existe así una diferencia psicolingüística central y crucial entre la adquisición de la LM en los niños y la adquisición de la segunda lengua (L2) en adultos: los niños siempre alcanzarán el éxito en la completa adquisición de su lengua materna, pero los adultos muy raramente alcanzarán el éxito en la completa adquisición de una segunda lengua”.

³² Traducción propia: “Aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO determinada sin importar la edad del alumno o cuanto entrenamiento haya recibido en la LO [...] Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas”.

Pone de relieve además algunos ejemplos de elementos fosilizables comunes como: la /r/ uvular del francés en la IL inglesa, el ritmo del inglés en relación con el español, el orden tiempo-lugar típico del alemán después del verbo en la IL inglesa de hablantes alemanes, etc.

Asimismo, señala que algunos de estos fenómenos fosilizables que se creían erradicados pueden reaparecer en la producción de IL lo que dará lugar al fenómeno de la “regresión” o “*backsliding*”, lo que supondría el retroceso a un estadio anterior de la IL.

Los errores generados por *backsliding*, se denominan *errores fosilizados* y aparecen cuando la atención del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente, o cuando se encuentra en un estado de ansiedad o excitado por cualquier causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación. Otras causas posibles podrían ser la falta de motivación, la falta de deseo de aculturación, la edad, el input limitado, etc.

Baralo (Baralo Otonello, 2004), continuando la explicación de Selinker define la fosilización como:

[...] un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada.

Por otra parte, Selinker subraya la existencia de cinco procesos centrales que generan el fenómeno de fosilización:

1. La *transferencia lingüística*

Abarca todas las estructuras lingüísticas susceptibles de fosilizarse por influencia de la lengua materna. Selinker (Selinker, 1992), señala que esto sucede porque los aprendientes realizan *identificaciones interlingüísticas* en su acercamiento al aprendizaje de la LO, esto es, los estudiantes perciben que ciertas unidades tendrán el mismo significado en su LM, IL y LO. Además, la transferencia puede ser *positiva* si la LM facilita la adquisición de una determinada estructura de la LO o *negativa* cuando la influencia de la LM empuja al error. Los ejemplos de fosilización que presentábamos más arriba son el resultado de transferencias lingüísticas.

2. La *transferencia de instrucción*

La presencia de determinadas imperfecciones o errores en la presentación de datos ya sea en los manuales o en la propia actividad docente podría llevar a los aprendientes a construir hipótesis falsas que llevarán a la fosilización de ciertas estructuras.

Para ilustrar la transferencia de instrucción Selinker propone el caso de los hablantes servo-croatas que aprenden inglés y que tienen dificultad con la distinción *he/she*, debido a que tanto los libros de texto como los profesores suelen presentar ejercicios con *he* y nunca con *she*. Los hablantes de esta IL mayores de 18 años, aun siendo conscientes de su error, continúan utilizando regularmente *he* ya que consideran que esta distinción no es necesaria para la comunicación.

3. Las *estrategias de aprendizaje de la LO*

El estudiante desarrolla este tipo de estrategias para que el aprendizaje le resulte más sencillo y rápido. Selinker propone como estrategias de aprendizaje la tendencia a la *simplificación de las reglas* de la LO y la tendencia a *evitar elementos gramaticales* como los artículos, las formas del plural y las del pasado³³.

Por ejemplo, en la sintaxis de la IL de los hablantes de inglés de la India, si el alumno adopta la estrategia de que todos los verbos son o *transitivos* o *intransitivos* puede producir oraciones como:

- “I am feeling thirsty”.
- “Don’t worry, I’m hearing him”.

[En este caso el aprendiente podría haber adoptado la estrategia de que la realización de la categoría “aspecto” en su forma progresiva aparece siempre con la marca *-ing* en la estructura superficial.]

Siguiendo a Coulter, señala también algunos ejemplos en los que se evitan ciertos elementos gramaticales:

- “It was Ø nice, nice tráiler, Ø big one.”

[Evitación de los artículos.]

³³ Pinilla Gómez (Gómez, 2008) añade en este sentido: “el uso de reglas nemotécnicas para adquirir vocabulario o la memorización y repetición de algunas estructuras problemáticas de la L2 se consideran estrategias de aprendizaje”.

- I have many hundred *carpenter* my own.

[Evitación de las formas del plural.]

- I was in Frankfurt when I *fill* application.

[Evitación de las formas del pasado.]

4. Las *estrategias de comunicación en la LO*

Por estrategias de comunicación entendemos todos y cada uno de los recursos que el estudiante de una L2 utiliza para mejorar el proceso de comunicación que se dará con hablantes nativos de la L2, especialmente los que se utilizan para compensar determinado déficit de conocimiento o para salvar algún obstáculo que se presente durante dicho proceso.

Selinker siguiendo a Coulter advierte que la experiencia anterior del hablante le ha enseñado que si piensa acerca de los procesos gramaticales mientras trata de expresarse en la LO su habla será vacilante e inconexa por esto los errores de evitación que señalábamos anteriormente podrán atribuirse a una estrategia de comunicación que el aprendiente pone en práctica³⁴.

5. Y por último la *hipergeneralización del material lingüístico de la LO*

³⁴ Corder (Corder, 1983) clasifica las estrategias comunicativas, o las estrategias que pone en marcha el aprendiente para “salir del paso”, en dos grupos:

1. “Message adjustment or risk-avoidance strategies” [estrategias de evitación de riesgo].
 - a. *Topic avoidance*: el aprendiente trata de evitar temas de conversación que exigen reglas o formas de la L2 que no conoce bien.
 - b. *Message abandonment*: el aprendiente trata de expresar su mensaje, pero debido a la falta de recursos lingüísticos abandona, no trata de encontrar una solución para su carencia.
 - c. *Semantic avoidance*: el aprendiente evita una palabra problemática usando otra diferente que le resulta más sencilla de emplear.
 - d. *Message reduction*: el aprendiente expresa con menos precisión lo que quiere decir.
2. “Resource expansion strategies or risk-running” [estrategias de expansión de recursos o de logro de éxito].
 - a. *Borrowing/Switching*: el aprendiente corre el riesgo de utilizar palabras inventadas o préstamos de otras lenguas e incluso de alternar los códigos de dos o más lenguas en una misma oración.
 - b. *Paraphrase or circumlocution*: el aprendiente trata de solucionar un problema con el conocimiento de la lengua que ya posee, sin tratar de encontrar el concepto exacto que quiere comunicar a su interlocutor.
 - c. *Paralinguistic devices*: los elementos paralingüísticos del discurso.
 - d. *Appeal for help*: pedir ayuda.

Este proceso abarca todos los elementos producidos como consecuencia de la generalización errada de ciertas reglas de la LO. Hablantes de muchas lenguas serían capaces de producir en su IL inglesa oraciones como las siguientes:

- “What did he intended to say?”

[En este caso el alumno utiliza el morfema de pasado *-ed*, necesario para la formación del pasado de verbos regulares en oraciones afirmativas, pero que en oraciones interrogativas se substituye por el auxiliar *did*.]

- “After thinking little I decided to start on the bicycle as slowly as I could as it was not possible to drive fast”.

[El aprendiente que utiliza *drive a bicycle* en su IL, posiblemente esté generalizando el uso de *drive* a cualquier tipo de vehículo.]

- “Max is happier than Sam’s these days”.

[En este caso, el estudiante de inglés L2 parece haber generalizado erróneamente las reglas de contracción del verbo *to be*.]

Además de los anteriores cinco procesos centrales Selinker señala la existencia de muchos otros como; las *pronunciaciones ortográficas*, las *pronunciaciones afines*, el *aprendizaje de holofrases* o la *hipercorrección*.

Como veíamos Selinker atiende al proceso de fosilización como el elemento característico fundamental en la descripción de la IL por ser su elemento más significativo, y señala cinco procesos centrales que los aprendientes ponen en marcha durante el proceso de aprendizaje y que serían los causantes de que la fosilización tenga lugar. Por su parte, otros autores consideran que la fosilización constituye una peculiaridad más del proceso de formación de la IL.

Según Blanco Picado (Blanco Picado, 2002) la IL se caracteriza por:

- a) La *simplificación* del sistema de la LO.
- b) La *hipergeneralización* de reglas de la LO.
- c) La *transferencia* o traslado de normas de la LM a la IL.
- d) La *fosilización*, que se explica ya sea por interferencia de la LM o por un uso incorrecto de alguna regla de la LO.

- e) La *permeabilidad*, que deriva del proceso de constante reajuste al que se ve sometida la IL.
- f) La *variabilidad*, que viene determinada por las diferentes situaciones comunicativas en las que se desenvuelve el alumno.

3.2.2 REVISIÓN DE LA TEORÍA DE LA INTERLENGUA

Tarone (Tarone, 2006) señala que aunque en los años 90 los presupuestos básicos de la teoría de la IL permanecen invariables con respecto a la primera versión de 1972 (la de Selinker) habría habido algunas modificaciones y expansiones de la misma:

1. La hipótesis original de la IL únicamente era aplicable a adultos aprendientes de segundas lenguas. Sin embargo, aparecen evidencias de que niños en programas de inmersión lingüística, también “producen interlenguas” en las que aparentemente evidencian sistemas lingüísticos fosilizados con una sustancial influencia de transferencia de la LM. Esto será debido a que los niños solo reciben input en la LO por parte de su profesor y no tienen oportunidad de producir “*output comprensible*”, o de comunicarse efectivamente con otras personas.

En la medida en que estos niños “producen interlenguas” en estos contextos, podemos hacernos la pregunta de si utilizan el DAL para internalizar la LO o si por el contrario ponen en marcha esos procesos psicolingüísticos descritos como característicos de los adultos que aprenden segundas lenguas.

2. El interés por la influencia de la Gramática Universal en el desarrollo de la IL constituye una segunda expansión de la hipótesis de la IL. Se asume que la GU tiene una importancia central en el desarrollo de las lenguas naturales, pero ¿la IL es una lengua natural?

En este sentido se han adoptado dos posturas: Selinker en su hipótesis inicial considera que *no*, ya que a) las lenguas naturales se producen a través del DAL; b) los universales lingüísticos existen en las lenguas humanas en virtud de la manera en que el DAL está estructurado; c) en cambio las interlenguas, a diferencia de las lenguas nativas fosilizan y evidencian la transferencia de la LM; d) las interlenguas, por lo tanto, son un producto de las *estructuras psicológicas latentes* y no de los DAL; e) por lo tanto las interlenguas no obedecen a universales lingüísticos.

Otros autores como Adjémian (Adjémian, 1976), adoptarán la postura contraria, es decir, la IL *sí* será una lengua natural, producto del DAL, al igual que las lenguas nativas, aunque se diferencia de otras lenguas naturales en que el sistema de reglas de la IL es permeable.

3. Una tercera modificación será el creciente énfasis que se le da a algo que apenas se había tratado en la publicación de 1972: la manera en que se desarrolla la interlengua parece variar en diferentes contextos sociales o diferentes dominios del discurso. Es decir, dependiendo de algunas variables contextuales, el aprendiente producirá el mensaje que quiere transmitir de manera más o menos fluida; gramatical o agramaticalmente.
4. Una cuarta cuestión sería el fenómeno de la fosilización en sí mismo y si es o no evitable. Autores como Selinker o Scovel (Scovel, 1988), sostienen que es inevitable y consideran que existen razones neurolingüísticas relativas al proceso de lateralización cerebral que explican esta inevitabilidad.

Por el contrario, los investigadores que defienden que la fosilización es causada por las diferentes fuerzas sociolingüísticas argumentan que la fosilización no es inevitable. Estos investigadores sostienen que, si los aprendientes logran identificarse con el grupo social de la LO, o su necesidad es lo suficientemente grande, podrán continuar aprendiendo la L2 hasta que su producción/percepción sea indistinguible de la de los hablantes nativos.

Por último, antes de abordar el capítulo en el que nos consagraremos a la aplicación práctica de nuestra propuesta de análisis de IL, añadiremos la siguiente afirmación de Alexopoulou por parecernos conveniente para dar cuenta de los objetivos que guiarán nuestra práctica:

La relevancia de los estudios de la IL para la lingüística aplicada surge de la necesidad de descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, según los cuales el cerebro humano de los aprendientes procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que determinan estos principios generales nos dará la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el fin de optimizar la práctica docente (Alexopoulou, 2005).

4. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE IL

4.1 METODOLOGÍA

OBJETIVOS

El conocimiento lingüístico es uno de los factores fundamentales de la capacidad de uso de la lengua. Incuestionablemente constituye la principal meta de los programas de enseñanza de lenguas y es objeto de las investigaciones psicolingüísticas en torno a la ASL, que estudian en qué radica ese conocimiento y describen las diferentes formas que adopta.

Como veíamos en el segundo apartado de este trabajo (“Aproximación histórica a la metodología de la enseñanza de lenguas”), el concepto de “conocimiento lingüístico” adquiere un especial empuje con la obra “Syntactic Structures” de Noam Chomsky (Chomsky, 1957), donde el célebre lingüista utiliza el término “competencia” para referirse al conocimiento de las normas lingüísticas y el término “actuación” para dar cuenta del uso de las mismas.

Veíamos también que el sociolingüista Hymes cuestiona la concepción de “competencia lingüística” de Chomsky y acuña el término “competencia comunicativa” que aúna las reglas de gramaticalidad y su adecuación a un determinado contexto comunicativo.

Aunque nos parece oportuna la concepción de Hymes, lo cierto es que en los estudios sobre ASL el conocimiento lingüístico normalmente es descrito en una serie de dicotomías. A continuación señalaremos algunas de ellas siguiendo a Martin Peris (Martin Peris, 1998):

- ✚ Una primera dicotomía podría ser la que se establece entre las nociones *conocimiento* y *control*, es decir, entre la comprensión e interpretación de un determinado fenómeno y su dominio activo. Los hablantes nativos tienen conocimiento y control simultáneo de la gramática de su lengua, mientras que los alumnos extranjeros necesitan comprender determinados fenómenos de la L2 antes de controlarlos.

- ✚ Otra distinción que establece el cognitivismo es la que se da entre *conocimiento declarativo* y el *conocimiento procedimental*. El conocimiento declarativo consiste en saber algo mientras que el conocimiento procedimental consistirá en saber hacer algo. En el caso de la gramática, las explicaciones de los profesores o de los libros pueden suministrar a los alumnos datos que contribuyen a incrementar su conocimiento declarativo. El conocimiento procedimental se desarrolla mediante la práctica en situaciones contextualizadas y con una intencionalidad significativa. Muy próximo a este par de conceptos está el de *conocimiento implícito* y *conocimiento explícito*.

Sintetizando, la competencia lingüística equivaldría al conocimiento declarativo o implícito y, la actuación al conocimiento procedimental o explícito.

Todas estas distinciones han tenido importantes repercusiones sobre la pedagogía de las lenguas. Por un lado, se ha favorecido el desarrollo del conocimiento instrumental de la lengua, supeditando el declarativo a su adquisición, y a su vez se han estudiado las relaciones entre uno y otro, y se han investigado las condiciones que mejor favorecen la interrelación bilateral.

En esta dirección nace la idea de nuestra propuesta de análisis. Aunque la gramática de Chomsky defiende que la teoría lingüística debe centrarse principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y que no comete errores, lo cierto es que este aspecto no es tan simple, ya que existen abundantes evidencias de estudiantes de segundas lenguas con un elevado nivel de conocimiento declarativo de las reglas de la lengua extranjera que están aprendiendo y que sin embargo carecen de un conocimiento procedimental de algunas de ellas, es decir, han aprendido una regla pero no la han adquirido o no la tienen suficientemente interiorizada.

Por otra parte, como veíamos anteriormente, la mayoría de los estudios de Interlengua parten de las producciones orales y escritas de los estudiantes con el fin de reconstruir su competencia o conocimiento declarativo, pero a este respecto nos surgen algunos interrogantes: ¿Cómo nos aseguramos de que la actuación lingüística de un determinado sujeto no está condicionada por ciertos factores como el estado anímico, la fatiga o incluso por ruidos que puedan interferir en el acto?, o ¿cómo nos aseguramos de que un error es causado por el desconocimiento de una regla (*error*) y no por un lapsus (*falta*)?, o ¿cómo

podemos comprobar si un alumno ha adquirido una determinada regla a partir de su actuación, si como hemos visto una de las estrategias comunicativas que ponen en marcha los estudiantes es la evitación (*avoidance*)?

Llegados a este punto, proponemos realizar un estudio de IL en sentido contrario. Nos parece evidente que para que un aprendiente consiga transmitir significado en la LE primero ha de haber *aprendido y adquirido*³⁵ una determinada norma, es decir, partiremos de la premisa de que la competencia o conocimiento declarativo es el medio para llegar al fin, la actuación, y no a la inversa.

En nuestro análisis continuaremos con la visión positivista que difunden los estudios de IL partiendo de la premisa de que no se debe buscar únicamente el error, sino también lo que el estudiante conoce. En definitiva, trataremos de medir lo que el aprendiente sabe (o conocimiento declarativo) aunque por una u otra razón no consigue llevarlo a la práctica.

Queremos dejar claro que nuestro objetivo no será evaluar la competencia gramatical de los aprendientes, sino como señalábamos anteriormente tratar de ofrecer una herramienta útil a los docentes para evaluar de manera rápida los conocimientos que sus alumnos tienen y no logran llevar al uso.

De esta manera, en el momento en que los educadores tengan conocimiento de las necesidades comunicativas y de aprendizaje de sus estudiantes, podrán seleccionar el método más correcto para ayudarles a utilizar de forma adecuada sus conocimientos gramaticales y que sean capaces de negociar significado a partir de ellos.

PERFIL DE LOS INFORMANTES

La postura general que vamos a adoptar con respecto a la metodología que utilizaremos se basa fundamentalmente en aceptar que esta debe ajustarse a un determinado contexto de enseñanza-aprendizaje, por esto, los datos del perfil de los informantes nos parecen enteramente relevantes.

Nuestro grupo de informantes está formado por un conjunto de 5 estudiantes con inglés L1 inscritos en un nivel intermedio (A2-B1) en los cursos de español ofrecidos por La

³⁵ Aunque a lo largo de este trabajo hemos utilizado estos dos términos de manera indistinta, en este caso nos parece interesante señalar la diferencia entre “aprender” una regla y “adquirirla” o desarrollar la capacidad de utilizarla con fines comunicativos.

Casa de Las Lenguas de la Universidad de Oviedo, todos ellos con edades comprendidas entre los 19 y los 22 años.

Cabe señalar que todos manifiestan haber recibido el mismo tipo de instrucción de español como lengua extranjera, en la enseñanza secundaria y en la universidad. Además, algunos de ellos también reconocen haber estado en contacto con la lengua española durante sus vacaciones en países hispanohablantes (como México o Guatemala).

Asimismo, es importante destacar que en casi todos los casos los informantes manifiestan no haber tenido contacto con otras lenguas y la duración del contacto con la lengua española oscila entre los 5 y los 6 años.

DISEÑO DE LAS PRUEBAS Y PROCEDIMIENTO

Se realizó una prueba dividida en tres partes que debían llevar a cabo en no más de 15-20 minutos. En la primera parte, los aprendientes debían rellenar un formulario con diversas cuestiones relacionadas con su perfil personal y que consideramos relevantes para nuestro análisis: edad, lengua nativa, tipo de contacto con la lengua española, lugar de contacto con la lengua española, duración de contacto con la lengua española, si ha tenido contacto con otras lenguas y el nivel de competencia en que se encuentra:

<p>CUESTIONARIO</p> <ul style="list-style-type: none">• EDAD:.....• LENGUA NATIVA:• TIPO DE CONTACTO CON LA LENGUA ESPAÑOLA:• LUGAR DE CONTACTO CON LA LENGUA ESPAÑOLA:• DURACIÓN DE CONTACTO CON LA LENGUA ESPAÑOLA:• ¿HA TENIDO CONTACTO CON OTRAS LENGUAS?:• NIVEL ACTUAL EN ESPAÑOL:

La segunda parte constaba de un cuestionario tipo test (de 10 preguntas) en el que los alumnos debían escoger entre tres opciones posibles. Con el objetivo de establecer los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales que se evaluarían, cabe señalar que se

revisaron con atención las programaciones de los cursos ofrecidos por La Casa de Las Lenguas para niveles iniciales e intermedios.

A partir de las mismas y ante la evidente imposibilidad de poner a prueba todos los puntos gramaticales a los que los estudiantes habían sido expuestos, se optó por analizar algunos ítems que según nuestra experiencia docente podrían resultar problemáticos. No queremos con esto dar por hecho que los puntos que hemos analizado sean los únicos que merecen atención; aunque nuestra experiencia como docentes puede resultar muy útil, lo cierto es que como señala Deza Blanco (Deza Blanco, 2008): “también es cierto que muchos fenómenos, sin un estudio previo, pueden pasar totalmente desapercibidos porque no son, en absoluto, evidentes”.

Objetivos gramaticales analizados:

- Los pronombres personales;
- usos de los verbos *ser* y *estar*;
- los verbos en imperfecto;
- el pretérito perfecto;
- los usos del imperativo;
- y los usos de las preposiciones.

TEST

A. Escoge la respuesta correcta:

1. Cuando era joven..... de una chica de su clase y tuvo una aventura con ella.
a) Me enamoré
b) Se enamoró
c) Me relacioné
2. Ese chico es Madrid.
a) De
b) A
c) En
3. Cuando estudiaba en la universidad seis horas diarias.
a) Dormí
b) He dormido
c) Dormía
4. Mi hermano es una persona muy.....
a) Contenta

- b) Inteligente
c) Cansada
5. A Lucía llamé ayer, pero no estaba en casa.
a) La
b) Le
c) Te
6. Por favor, con tu familia antes de tomar esa decisión.
a) Hable
b) Hablen
c) Habla
7. No asustéis tanto, lo peor ya ha pasado.
a) Vos
b) Se
c) Os
8. María vive..... Toledo.
a) A
b) En
c) De
9. La ventana está
a) Ancha
b) Grande
c) Cerrada
10. La semana pasada una película en inglés.
a) Vimos
b) Veremos
c) Veríamos

Una vez que los estudiantes iban terminando las pruebas prácticas, en las que debían discernir cual era la opción gramatical correcta, pasaban a realizar la parte teórica en la que se les preguntaba de manera explícita sobre los puntos gramaticales que habían tenido que aplicar en el cuestionario previo:

A. Subraya en el siguiente texto los pronombres personales:

- ¿Y qué haces tú con las estrellas?

- Las administro, las cuento y las recuento – dijo el hombre de negocios-. Es difícil, ¡pero yo soy un hombre serio!

El principito no estaba satisfecho

- Yo, si poseo un pañuelo, puedo ponerlo alrededor de mi cuello y llevármelo. Yo, si poseo una flor puedo cortarla y llevármela. ¡Pero tú no puedes cortar las estrellas!

El Principito. Antoine de Saint-Exupéry.

B. Observa los siguientes pares de oraciones. Explica la diferencia entre los usos de los verbos “ser” y “estar”:

- María es más guapa que su madre. / María está más guapa que su madre.
- Los tomates son baratos. / Los tomates están baratos.

C. En español, ¿qué expresan los verbos en imperfecto?

D. ¿Qué tiempo verbal expresa una acción acabada en el pasado?

E. Señala dos usos del imperativo en español y pon un ejemplo de cada uno.

F. Imagínate que eres una persona extranjera y vienes a vivir a Oviedo. Completa la siguiente oración con las preposiciones correctas:

Ahora vivo..... Oviedo, pero soy..... Phoenix.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Tras la recogida de datos procedimos al análisis de los cuestionarios y obtuvimos los siguientes resultados:

Estudia nte.	P. Personales		<i>Ser y estar</i>		Imperfecto		P. Perfecto		Preposic.		Imperativo	
	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.
1	V	X	V	V	X	X	V	V	V	V	V	X
2	V	X	V	V	X	V	V	X	V	V	V	X
3	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
4	V	X	V	V	X	X	V	V	V	V	V	X
5	X	X	X	V	X	X	V	V	V	V	V	X

V= acierto / X= error. T= teoría/ P= Práctica.

Con respecto a los pronombres personales, cabe señalar que la mayoría de los alumnos son capaces de identificarlos (al menos la mayor parte de ellos) en un texto bajo instrucción previa, pero a la hora de escoger la opción correcta en la parte práctica, ninguno lo hace de manera acertada. No ocurre lo mismo con los verbos *ser* y *estar*, la

mayoría de los alumnos reconocen la diferencia semántica que se les supone en el ejercicio B de la parte teórica y a su vez aplican bien su conocimiento declarativo en el test. En lo referente a los verbos en *imperfecto* nos encontramos con bastantes carencias tanto en lo que se refiere al conocimiento teórico, como a la elección de la forma correcta en la prueba de selección múltiple. Por otro lado, la mayor parte de los alumnos tiene un buen conocimiento declarativo y procedimental del uso y las formas del *pretérito perfecto* y las *preposiciones*. En último lugar, cabe destacar que a pesar de que todos los estudiantes son capaces de señalar al menos uno o dos usos del *imperativo* en español, lo cierto es que solo uno de ellos selecciona la respuesta correcta en el test.

Los resultados del presente estudio señalan como habíamos previsto que, en el caso de algunos ítems gramaticales, los aprendientes demuestran conocer bien ciertas normas pero, o no las ponen en práctica o no lo hacen de manera correcta. De este modo, creemos haber obtenido información suficiente sobre ciertas necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos y un siguiente paso sería comenzar a buscar alternativas metodológicas con las que subsanar estas deficiencias.

Aunque los resultados de este análisis se ven limitados al hecho de que únicamente se ha puesto a prueba con un grupo reducido de estudiantes con la misma lengua materna, una preparación académica similar y un mismo nivel de L2, parece evidente que una propuesta de este tipo puede ser extensible a grupos de aprendientes más amplios y heterogéneos y que cuanto más extensa sea la muestra más representativa será.

Además, por su carácter breve, sencillo y rápido de corregir, un estudio de este tipo podría plantearse de manera diacrónica, con el mismo objetivo, aunque incluyendo puntos gramaticales de otra índole, el docente podría realizar varias pruebas de esta clase a lo largo del curso combinándolas por supuesto con otro tipo de actividades más comunicativas que midan otros aspectos lingüísticos como la fluidez, la adecuación del discurso o el uso de estrategias comunicativas.

5. CONCLUSIONES PROVISIONALES

La revisión bibliográfica de las diversas metodologías que han estructurado la enseñanza de segundas lenguas a lo largo de los años, poniendo especial hincapié en el caso del *Análisis de la interlengua* de los aprendientes, nos ha hecho plantearnos algunos interrogantes:

- Anteriormente señalábamos lo siguiente: “La novedad principal que introduce [el estudio de la interlengua] es el no solo ocuparse de las producciones incorrectas de los aprendientes, sino también de las correctas, estimando que tanto unas como otras serán relevantes en el proceso de aprendizaje”. Pero ¿es esto realmente cierto? Lo cierto es que creemos haber encontrado suficientes evidencias de que la mayoría de los estudios de interlengua se afanan en la búsqueda de errores y sus posibles causas, dejando a un lado las producciones correctas de los aprendientes. En definitiva, ¿no estaríamos hablando de una continuación del Análisis de errores?

Nuestra propuesta de análisis nace en respuesta a esta convicción. Creemos que un buen estudio de interlengua debe consagrarse tanto a las producciones incorrectas de los aprendientes como a las correctas, que de hecho son las que más habría que reforzar, y a este planteamiento consideramos conveniente añadir que merecería una atención particular el estudio de aquellas normas gramaticales que los aprendientes conocen pero que por alguna razón no consiguen llevar a la práctica.

Por último, nos gustaría aclarar que somos conscientes de algunas limitaciones que plantea nuestra propuesta en relación con la metodología que desarrolla el Enfoque comunicativo que ha dominado la enseñanza de segundas lenguas en los últimos años. Una de las características fundamentales de este enfoque es que en muchos casos se presentan las normas gramaticales bajo funciones comunicativas y se centra más en la fluidez que en la corrección, pero ¿por qué decir no a un discurso gramaticalmente correcto? ¿por qué no realizar actividades de práctica controlada desarrolladas en función de objetivos finales de carácter comunicativo?

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adjémian, C., 1976. On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 2(26), pp. 297-320.

Alexopoulou, A., 2005. *Análisis de errores en la Interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Asher, J., 1977. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions..

Baralo Otonello, M., 2004. La Interlengua del hablante no nativo. In: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 369-386.

Blanco Picado, A. I., 2002. El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes*, 38, pp. 12-20.

Brooks, N., 1964. *Language and language learning*. 2 ed. New York: Harcourt, Brace and World.

Bustos Gisbert, J. M., 1999. Análisis de errores: problemas de tipologización. En: E. Prieto de los Mozos, et al. eds. *Lingüística para el siglo XXI: III Congreso organizado por el Departamento de Lengua Española*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 299-314.

Canale, M. & Swain, M., 1983. From Communicative competence to communicative language pedagogy. En: J. Richards & R. Schmidt, eds. *Language and Communication*. Londres: Longman.

Canale, M. & Swain, M., 1980. Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

Cenoz Iragui, J., 2004. El concepto de competencia comunicativa. En: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449-465.

Chomsky, N., 1957. *Syntactic Structures*. 1 ed. Berlin: De Gruyter.

- Chomsky, N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. 1 ed. Cambridge: MIT press.
- Corder, S. P., 1967. *The significance of learners errors*. [EN LINEA]
 Disponible en: <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>
 [Último acceso: 09 Marzo 2016].
- Corder, S. P., 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9(2), pp. 147-160.
- Corder, S. P., 1974. Error Analysis. En: J. P. B. y. S. P. Corder, ed. *Techniques in Applied Linguistics 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P., 1983. Strategies of communication. En: C. Faerch & G. Kasper, eds. *Strategies in interlanguage communication*. Nueva York: Longman, p. 16.
- Deza Blanco, P., 2008. *Concepto y estudios de Interlengua: por sus hechos los conoceréis*. [EN LINEA]
 Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_44.pdf
 [Último acceso: 28 Junio 2016].
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S., 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C., 1945. *Teaching & learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Galindo, M. d. M., 2004. *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas*. [EN LINEA]
 Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_09Galindo.pdf?documentId=0901e72b80e30a32
 [Último acceso: 11 Marzo 2016].

García Santa-Cecilia, Á., 1999. El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. En: J. Zanón, ed. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

García Santa-Cecilia, Á., 2009. *La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización*. [EN LINEA]

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/04_plenaria_01.pdf

[Último acceso: 16 Marzo 2016].

Gargallo, I. S., 1993. *Análisis Contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Gargallo, I. S., 2004. Aportaciones de la lingüística contrastiva. En: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Gómez, R. P., 2008. *Las Estrategias de Comunicación*.. [EN LINEA]

Disponible en: http://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/09%20-%20Raquel%20Pinilla%20G%C3%A1mez_21.pdf

[Último acceso: 12 Mayo 2016].

Griñán, A. S., 2009. *Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China*. [EN LINEA]

Disponible en: http://marcoele.com/descargas/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

[Último acceso: 17 Marzo 2016].

Hymes, D., 1972. On communicative competence. En: J. H. y. J. Pride, ed. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-285.

Jain, M., 1974. Error Analysis: Source, Cause and Significance. En: J. Richards, ed. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman.

Labov, W., 1969. *The Study of Non-Standard English*. Londres: National Council for Teachers of English.

Martin Peris, E., 1998. La enseñanza de la gramática de español/ lengua extranjera: diferentes aproximaciones. *Carabela*, 43, pp. 5-32.

- Meara, P., 1984. The study of lexis in interlanguage. En: A. Howatt, ed. *Interlanguage*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Nemser, W., 1971. Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9(2), pp. 115-123.
- Oxford, R., 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House/ Harper and Row.
- Pittman, G. A., 1963. *Teaching structural english*. Brisbane: Jacaranda.
- Porquier, R., 1975. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*, París: Universidad de París VIII.
- Richards, J., 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman .
- Richards, J. C., 1970. *A non-contrastive approach to error analysis*. [EN LINEA] Disponible en: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf>
[Último acceso: 12 Abril 2016].
- Rodgers, J. R. y. T., 1986. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Scovel, T., 1988. *A time to speak..* Nueva York: Newbury House.
- Selinker, L., 1969. Language transfer. *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.
- Selinker, L., 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Volumen 10, pp. 209-231.
- Selinker, L., 1992. *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Skinner, B. F., 1957. *Verbal behaviour*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- Stern, H., 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Svartvik, J., 1973. *Errata: papers in error analysis*. Lund: C.W.K. Gleerup.

- Tarone, E., 2006. *Interlanguage*. [EN LINEA]
Disponible en: <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>
[Último acceso: 28 Abril 2016].
- Valverde, A., 2012. *Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales*. [EN LINEA]
Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10147>
[Último acceso: 23 Febrero 2016].
- Vázquez, G., 1992. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G., 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid : Edelsa.
- Widdowson, H., 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H., 1979. *Exploration in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, J., 1988. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). *Cable*, Volumen 2, pp. 47-52.
- Zanón, J., 1990. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, pp. 19-27.