

EL ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL PARA ALUMNOS ARABÓFONOS

Falah Rafie Abdulghafoor

Universidad de Bagdad

Facultad de Lenguas- Departamento de Español

Abstract

The article Throw light on the difficulties of Arab students that are studying Spanish as a second language. It intended to carry out a methodological proposal for action on such errors, in order to prevent and overcome them.

Palabra clave: enseñanza, errores, arabófonos, segunda lengua.

1. Introducción

En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, nos muestra la exigencia de aprender más y mejor las lenguas extranjeras, debido a los cambios sociales, económicos y a los intereses de los profesores de lenguas, estos motivos han hecho que la ciencia de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se desarrolle de una manera eficaz en los últimos años.

2. El análisis de los errores e interlengua en la enseñanza de segundas lenguas

El Análisis Contrastivo, se preocupó por describir las diferencias y las similitudes de dos sistemas lingüísticos en todos sus niveles, con el objetivo de detectar áreas de dificultad y de predecir, a partir de las diferencias de dichos sistemas, qué tipo de errores cometerán los aprendientes de una determinada lengua segunda. Y viene de este análisis, lo que llamamos el análisis de errores (AE)¹.

En los últimos años han sido muy numerosas las investigaciones sobre en el aprendizaje de español como L2.

En muchas de estas investigaciones llevadas a cabo en el extranjero, se tienen cuenta aspectos fonológicos que muestran algunas diferencias entre los hablantes de diferentes dialectos, y que tienen mucho que ver con el complejo sistema

¹Alexopoulou, Angélica. 2010. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Num.9.

fonológico de la lengua. También se han contemplado algunas cuestiones relacionadas con la construcción del discurso oral y escrito, con las estrategias de aprendizaje, la sintaxis y el léxico. Esto lo que lo ha confirmado Michael Swam en uno de sus trabajos sobre estudiantes de origen árabe al aprender el inglés como segunda lengua²:

The use of full-stops and commas is much freer than in English, and it is common to begin each new sentence with And or So. Connected writing in English tends therefore to contain long, loose sentences, linked by commas and Ands.

Otro aspecto interesante que este autor destaca es el de la morfología del árabe, que se estructura a partir de raíces por lo general trilitéras, si bien existe también un cierto número de ellas con cuatro sílabas. Sobre cada esquema trilitero se aplican diversos recursos derivativos regulares para la obtención de léxico, de los cuales los más frecuentes son la superposición de secuencias vocálicas fijas, la adición de formantes (internos o externos) y la reduplicación de consonantes.

Por estos procedimientos se obtiene léxico perteneciente a diferentes categorías: verbos, sustantivos, participios, adjetivos, e incluso a partir de algunas raíces, preposiciones. La aplicación de tales patrones es muy útil, pues implica una gran regularidad en la morfología de la lengua. Siguiendo a este mismo autor, los árabes encuentran dificultades para discriminar los modelos morfológicos de lenguas como el inglés, puesto que nombres, verbos y adjetivos no siguen patrones tan regulares para diferenciarse unos de otros (Swam, 1987).

Otros errores frecuentes en la interlingua del inglés de los árabes destacados por este investigador son la ausencia de verbo to be / ser cuando se habla en presente; la reduplicación de pronombres (uno antepuesto y otro pospuesto al verbo); la sobre-generalización en el uso del artículo; las dificultades para formar el genitivo sajón, etc., aspectos todos ellos que pueden aplicarse al aprendizaje del español como segunda lengua de este grupo de alumnos.

²Michael Swam, Bernard Smith. 1987. *A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge. Pp.200-220

S. Fernández³ llevó a cabo un estudio transversal con cuatro grupos de aprendices de lenguas maternas diferentes, una de ellas el árabe. Cada grupo se componía, a su vez, de tres subgrupos establecidos de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua. La tipología de errores elegida fue de tipo predominantemente gramatical, y las muestras fueron siempre de lengua escrita de los aprendices. El trabajo, en su conjunto, arrojó algunos datos interesantes sobre los aprendices árabes, como por ejemplo la especial incidencia de los errores gráficos en sus ejercicios (más de un tercio de todos los que cometieron), las dificultades para diferenciar el uso de ser y estar en las construcciones de tipo predicativo para expresar lugar, ciertas dudas en el uso de los demostrativos y un empleo limitado del Pretérito Imperfecto en beneficio del Indefinido. Igualmente interesantes son las observaciones sobre la disposición de los elementos oracionales: la omisión de algunos de esos elementos presenta una incidencia relativamente alta entre los aprendices árabes y los errores en las construcciones coordinadas copulativas, tanto por elección errónea como por asíndeton o polisíndeton, son bastante frecuentes.

Por otra parte, la clasificación de errores adoptada en esta investigación es mixta, aunque continúa siendo en buena medida gramatical; se contemplan, en primer lugar, los errores de tipo léxico; a continuación, los gramaticales, que forman el apartado más amplio; luego los discursivos, y finalmente -de manera muy breve- los gráficos. A pesar de incluirse en dicha tipología aspectos discursivos, ésta sigue estando inspirada, en buena medida, en las categorías gramaticales tradicionales y el concepto de error gramatical como error fundamental.

3. Lógica del Error

La adquisición de lenguas extranjeras sigue siendo uno de los grandes problemas de nuestras sociedades, dicha adquisición se considera imprescindible. El interés de las lenguas extranjeras condujo a la gestación de una disciplina afín.

Nuestro interés en este artículo, se centra en los estudiantes del español de la Universidad de Bagdad, Iraq, en especial, los alumnos de Lengua Española. Es que, hemos podido hacernos con un material empírico constituido por actividades y ejercicios realizados por los

³Fernández, S. 1997. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

propios estudiantes en el departamento de lengua española en Bagdad (examen de junio del curso 2011-12). El modo en que se ha procedido a analizar este material ha sido aplicando la denominada *lógica del error*. Con esto se intentan extraer irregularidades en determinados tipos de errores que, secuencialmente, se van produciendo entre los estudiantes iraquíes.

Una aproximación a la lengua materna nos ayuda a obtener una importante fuente de conocimiento que posteriormente podrá ponerse al servicio de las instituciones escolares así como al de los propios estudiantes.

Por supuesto, lo ideal es poder desplazar a la fuente (Bagdad), y proceder a la orientación y control de los ejercicios de los estudiantes, en función de la problemática estudiada, también tener un acceso a los perfiles biográficos de los estudiantes y, por supuesto, pero debido a la actual situación del país, esta investigación resulta muy difícil.

Esta situación se ha provocado a que se centren aspectos más teóricos como la adquisición de segundas lenguas, sus teorías, y evolución de esta especialidad, su alcance, su estudio y el lugar que ocupan las segundas lenguas a nivel mundial. A demás estudiar los factores que explican la diferencia de resultados entre los aprendices de segundas lenguas. También estudiar las características del español y del árabe, describiendo todas las características de ambos idiomas. Sin olvidar el tema del bilingüismo en oriente medio y en el norte de África, explicando la situación de diglosia y bilingüismo existente en los países de oriente medio y del norte de África, entrando en ello el árabe culto frente a las variedades dialectales. Y por último hay que saber la situación del español en los países árabes.

Estudiar las dificultades para el aprendizaje del español por parte de alumnos de origen árabe, trata aquellas dificultades de origen fonético, morfológico, sintáctico y léxico que se les presentan a aquellos alumnos para el aprendizaje del español, analizando los errores cometidos por los alumnos y se intenta dar soluciones que ayuden a los profesionales de la educación para erradicar este tipo de errores.

4. Una Propuesta Metodológica

El docente de una segunda lengua, sabe que el proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios, por los que el alumno tendrá que pasar para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman todo ese complejo que configura una lengua como instrumento de

comunicación. En ese proceso, el alumno va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales y desarrolla sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa⁴.

Son muchos los obstáculos que el estudiante tendrá que ir salvando; sin embargo, es justamente esa dificultad lo que le motiva para continuar. Así pues, la labor de los profesores es ayudarles en ese camino. Por eso, los profesionales de la enseñanza han de plantearse si el método y los materiales que utilizan en el aula así como la forma de trabajo y la actitud como docente, son los más adecuados para potenciar ese proceso de adquisición. Y entre esas inquietudes está el tema del tratamiento de los errores. Todos los profesores se hacen innumerables preguntas. Todas ellas deberían ser el punto de partida, porque el profesor es el primero que tiene que analizar su comportamiento en el aula para ser consciente de todo lo que no funciona o podría mejorar.

En este tipo de situaciones se plantea la pregunta de ¿qué es un error? para esta cuestión ha habido diversas respuestas a lo largo de la historia, pues a medida que se ha ido analizando con mayor profundidad el proceso de aprendizaje -del que indiscutiblemente el error forma parte- las actitudes ante el error han cambiado. El error es siempre una transgresión, una desviación o un uso incorrecto de una norma, que puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática y de una gran variedad de tipos más. Sin embargo, la actitud del enseñante ante los errores depende de cómo conciba la adquisición de una lengua. Se puede decir que existe una relación directa entre errores y adquisición. Si sabemos cómo se aprende una lengua, podremos saber por qué se producen los errores y establecer así los medios para evitarlos.

El problema es que hasta el momento no se ha podido construir una teoría sobre la adquisición de una lengua extranjera. Y la causa de esto puede ser que el fenómeno que se analiza es bastante complejo y los estudios son relativamente recientes, pues fue a finales de los años cincuenta del pasado siglo cuando los teóricos empezaron a preocuparse por estos problemas. Podemos recordar rápidamente las diferentes posturas adoptadas en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera (LE), que son:

⁴NUNAN, David 1989. "El análisis de las destrezas lingüísticas", El diseño de tareas para la clase comunicativa, Madrid, Cambridge University Press, pp. 22-47.

En un primer momento, las teorías conductistas entienden el aprendizaje de una LE como la adquisición de una serie de hábitos. El hábito consistía en la habilidad de producir, de forma automática, una respuesta determinada (estímulo-respuesta). Se debían evitar, de cualquier forma, los errores para que no se fijaran y era necesario reforzar las formas correctas. En esta línea está el Modelo de la Gramática Universal, que considera que existen unos universales lingüísticos sobre los cuales, y gracias a la capacidad genética del hombre para desarrollar el lenguaje, construimos el conocimiento lingüístico.

Fue Chomsky⁵ y su teoría cognitiva quien dio un giro en la concepción de la adquisición: él definió también los universales lingüísticos, pero reconoce la importancia de los procesos mentales del aprendiente y se pregunta cómo se establece el conocimiento, cómo éste se hace automático y cómo se integra el nuevo conocimiento en el sistema cognitivo. Es en este momento cuando se empieza a buscar la causa de los errores en las influencias o interferencias de la lengua madre (LM). Se piensa que se calcan las estructuras de una lengua a otra. Así surge el llamado *Análisis Contrastivo*, que pretende describir formalmente la LM y la LE, contrastándolas para establecer las estructuras diferentes entre sí y predecir así los errores que pueden aparecer en el proceso de aprendizaje. En esta línea se inscribe el Modelo del Monitor de Krashen⁶.

Precisamente por no contemplar todavía por aquellos años el carácter creativo del proceso mental en la adquisición y entender éste como algo totalmente automatizado, esta corriente también consideraba el error como algo intolerable por poder generar hábitos incorrectos, de lo que derivó la persecución rigurosa del error y la consiguiente valoración negativa tradicional que tanto docente como aprendientes tienen normalmente del mismo.

Sin embargo, nuevos estudios de los años setenta del pasado siglo XX demuestran que no todos los errores catalogados como posibles por el *Análisis Contrastivo* se producían realmente, ya que muchos de los errores que aparecían no se podían explicar como influencia de la lengua materna. Es entonces cuando se empiezan a

⁵Pozo, Juan Ignacio. 2006. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata. Madrid

⁶Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 learning Notes by Vivian Cook.
<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>

analizar los errores en sí mismos, constituyendo lo que se ha llamado *Análisis de Errores*, postura con la que aparece un nuevo término, el de *interlingua*⁷, que caracteriza la actual forma de concebir el proceso de aprendizaje como algo creativo y adaptado a las posibilidades de cada individuo.

El proceso de aprendizaje presenta una serie de etapas que suponen una superación continua de los conocimientos adquiridos y que permiten al aprendiente acercarse poco a poco al sistema de su lengua meta. En este proceso se diferencian dos tipos de aprendizajes: el *aprendizaje formal*, que es el que el alumno realiza conscientemente y con un esfuerzo deliberado para aprender determinadas estructuras gramaticales, vocabulario, reglas de pronunciación, etc., y el *aprendizaje informal*, de carácter inconsciente, intuitivo, sin esfuerzos, pues se produce a partir de la observación y de la participación directa en la comunicación. Es este último un proceso de descubrimiento, frente a las actividades de estudio del aprendizaje formal. Estos dos tipos de aprendizaje se complementan en el aula, donde en la actualidad y gracias al enfoque comunicativo, no sólo se enseñan normas gramaticales aplicadas en infinitos ejercicios gramaticales, sino que se busca un propósito comunicativo y se crean situaciones de comunicación para utilizar libre y espontáneamente esas reglas. Y con estas dos formas de aprendizaje combinadas se consigue que el alumno aprenda conscientemente unas normas que aplicará inconscientemente en la conversación.

Sin embargo, todos los educativos son conscientes de que un alumno puede utilizar perfectamente -en un ejercicio gramatical- una regla presentada explícitamente, lo que no implica que utilice esa regla correctamente cuando hable en su vida diaria. Es en este segundo paso donde normalmente aparece el error, al hablar o al escribir. Y aquí está la clave del aprendizaje: de la información explícita y de la información implícita que recibe, el alumno infiere una serie de hipótesis de funcionamiento y crea sus propias reglas, poniéndolas en práctica después en una especie de ensayo en el que verifica consciente o inconscientemente si la regla que él ha establecido es exacta o incorrecta y, en el último caso, se verá obligado a reajustarla. Por lo tanto, el sistema que el alumno tiene

⁷Selinker, L. 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, págs.209- 231

interiorizado, y con el que se comunica, tiene unas características totalmente personales y las normas que interioriza no son normalmente idénticas, al menos en un principio, a las que estructuran el sistema de la lengua que está aprendiendo. Así producen, por simplificación o hiper-generalización, formas como *sabo* o *he escrito*, como hacen los niños en su lengua materna. Ese sistema propio que va pasando por consecutivas etapas de reajustes y planteamientos es lo que se denomina *interlingua*. Este es el verdadero motor del proceso de aprendizaje, y de ahí la valoración positiva del error que se viene imponiendo de un tiempo a esta parte. El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje.

La interlingua tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas, de ahí la importancia de analizar las características de la interlingua de nuestros alumnos. La función del enseñante dentro de este proceso es la de ayudar a que ese sistema personal se acerque cada vez más al propio de la lengua meta⁸. Las consecuencias de esta concepción del proceso de aprendizaje son:

- La actitud del profesor en el aula debe cambiar necesariamente. Desaparece la figura tradicional del enseñante. Tradicionalmente se consideraba al profesor como clave en ese proceso, puesto que era el que enseñaba, el que marcaba los objetivos y contenidos de un curso, el que corregía y evaluaba; el alumno se limitaba a ser un sujeto meramente pasivo. Actualmente se ha dado un giro radical, la enseñanza se centra ahora en las necesidades e intereses de los alumnos; son ellos los que deciden qué quieren aprender y cómo, los que guían su propio aprendizaje haciéndose responsables del mismo. De ahí que se hable de la *autonomía del alumno*. Evidentemente, para ello necesitan una orientación y unas herramientas para reflexionar, y esas herramientas se las tiene que facilitar el profesor.
- Según esta nueva visión, lo fundamental es aprender, no enseñar. Se debe *enseñar a aprender* y los alumnos *aprender a aprender*.
- Con este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje, se destierra la concepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del error, así como el tratamiento que se hacía del mismo. Quizás sería conveniente cambiarle el nombre: incorrección, desviación,

⁸ Selinker, L. Y J. Lamendella, 1978. "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, págs. 143-191

problema, etc. El error es un síntoma de la situación de la interlingua del alumno y, como tal, deberá ser tenido en cuenta al analizar las producciones orales o escritas de ese alumno, que se adecuan siempre al sistema que tiene interiorizado y no al de la lengua meta.

- Hay que conseguir que los estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende. Si, por el contrario, se sienten todo el tiempo evaluados y sancionados crearán sus propias estrategias de defensa: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al error.

Es evidente que no es fácil, en un principio, romper con el pasado y tanto profesor como alumno deberán adaptarse a la nueva situación. Es precisamente el profesor quien tiene que potenciar esa valoración positiva ante el error. Podría, por ejemplo, introducir al principio del curso una actividad orientada al análisis de las opiniones que tienen sus estudiantes del error, lo que le permitiría recibir información al mismo tiempo que encauzarlos hacia una nueva visión del mismo.

4. ¿CUÁLES SON LOS ERRORES QUE SE PRODUCEN CON MÁS FRECUENCIA Y CUÁLES SUS CAUSAS?

Si los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones, esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su interlingua. Estos fenómenos son la simplificación, la hiper-generalización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad⁹. A continuación se analizarán en qué consiste cada uno de ellos:

a) Simplificación: no se puede decir que las estrategias sean iguales en todos los aprendientes, pero todos tienden, al menos en un primer momento, a reducir la lengua a un sistema simple, por lo que se eliminan los morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o no relevantes, como es el caso del artículo; un sistema regular, por lo que las formas irregulares no tienen cabida; y un léxico reducido, pero muy funcional.

⁹Baralo, M.1994. *Errores y fosilización*. Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.

Algunos de estos errores son detectados por el alumno en una muestra escrita si se le pide una revisión de la misma. Por lo tanto, es importante señalar que no se trata de errores sistemáticos, es decir, que en el sistema de su interlingua está interiorizada la oposición pertinente singular/plural, al igual que saben de la existencia del artículo, aunque no los utilicen en sus producciones. Son errores de producción y no de sistema.

b) Hiper-generalización¹⁰: la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que se ha estado en contacto, a campos en los que no son aceptables según la norma del español. En cuanto a las normas de formación de palabras, un nativo sabe, aunque inconscientemente, que no puede producir formas como *grandemente* o *cortamente*, pero sí, inteligentemente, rápidamente. Pero el alumno de español hiper-generaliza el uso del sufijo *-mente*.

Algo más complicado es el caso en el que se generaliza la estructura que expresa posesión (*ser+de+3ª persona singular o plural*) en los casos en los que el poseedor es una primera o segunda persona, formal o informal, evitando, quizás también por simplificación del sistema, el uso de los posesivos pospuestos, pues las formas tónicas-menos frecuentes también en las realizaciones de los nativos- resultan más extrañas que las átonas, a pesar de que en la lengua materna de los alumnos se utilizan, y de la misma forma, los posesivos antepuestos y pospuestos. Es un error de difícil autocorrección.

c) Transferencia o interferencia de las normas de la lengua materna en el sistema de la interlingua. Se sabe que las hipótesis que hace el estudiante pueden pasar por un análisis contrastivo de la lengua materna y la lengua meta para establecer los rasgos comunes, y por lo tanto fáciles de adquirir, produciéndose una transferencia positiva. Son los rasgos semejantes los que pueden suponer una interferencia. Podemos encontrar ejemplos como:

- *En las vacaciones nos descansamos mucho.*

- *Bagdad es capital de Iraq.*

El primer ejemplo es un caso de verbos pro-nominalizado en español por interferencia de la lengua materna. Esta interferencia puede llegar a fosilizarse en la interlingua de alumnos de niveles superiores.

¹⁰Isabel Blanco Picado, Ana. 2012-3. *El Error En El Proceso de Aprendizaje*. Cuaderno Cervantes De La Lengua Española.

En el segundo ejemplo se refleja la inexistencia del artículo en el sistema de la lengua meta (en este caso el árabe), lo que produce errores que se mantienen en el tiempo y que pueden llegar a fosilizarse.

d) Fosilización: es la tendencia que manifiestan ciertos errores que pasan de un estudio a otro de la interlingua o reaparecen cuando ya se creían erradicados. El estudiante es capaz de autocorregirse y se explican generalmente por interferencias de la L1, aunque también pueden reflejar un incorrecto uso de una regla de L2.

En el caso de los alumnos árabes, se podría hablar de una ausencia sistemática del artículo en algunos contextos o de la confusión de los usos de ser y estar, como ejemplos de fosilización.

d) Permeabilidad: se puede dar el caso de que los alumnos cometan errores al utilizar estructuras que parecían estar dominadas. Esto es posible dado el carácter permeable de la interlingua. Cuando se aprende una nueva regla, se reajusta todo el sistema de conocimientos relacionados. Por ejemplo, un alumno aprende el uso del pretérito perfecto de indicativo y es la única forma que conoce para hablar del pasado. Lo utilizará sin problemas hasta que entren en conflicto las otras formas de pasado, lo que le obligará a reestructurar todo el sistema de nuevo. Es entonces cuando aparecen y se producen los errores. En otros casos, la no existencia de una oposición pertinente en la lengua materna complica más la cuestión, como la oposición tengo bicicleta/tengo una bicicleta/ tengo la bicicleta, o algunos usos del subjuntivo español.

F) Variabilidad: las producciones de un alumno varían en función de las situaciones comunicativas en las que se dan. Influyen factores como la afectividad, la espontaneidad, la rapidez, etc. Los errores son más frecuentes en la expresión oral que en la escrita, debido al factor tiempo, entre otros. Igualmente en la recepción, el alumno es más capaz de localizar y corregir los errores presentados de un mensaje con forma escrita u oral.

Estos fenómenos explican normalmente errores de carácter lingüístico, léxico y fonético. Sin embargo, una producción perfectamente correcta desde el punto de vista morfosintáctico puede no ser aceptable comunicativa o pragmáticamente hablando, aspectos estos que muchas veces son menospreciados y, sin embargo, deberían gozar de una gran importancia. De esta forma, podemos encontrar ejemplos de ambigüedad en los mensajes o de falta de adecuación a la

situación, que pueden provocar la incompreensión del interlocutor o poner en peligro el éxito de la comunicación.

Hemos mencionado con anterioridad que en el aprendizaje existen diferentes estadios con un sistema bien definido en cada uno de ellos. Y aunque lo esperable es que los errores sean transitorios, la experiencia demuestra que no siempre es así. Por eso lo importante es determinar qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje y, dentro de cada etapa, establecer los que permanecen o desaparecen.

Según muchos de los estudios realizados y analizados por diversos autores:

a) En el nivel inicial se producen errores de tipo inter-lingual, por interferencia de la LM o de una tercera lengua; el alumno es incapaz de autocorregirse y se muestra insensible a las correcciones; hay una violación sistemática de las reglas y una gran inseguridad en su aplicación.

b) En el nivel intermedio el alumno empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente se producen mayor número de errores intra-linguales que inter-linguales. Se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta. En esta fase empiezan a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y sobre estructuras que antes habían aprendido de memoria. Empiezan a ser capaces de autocorregirse.

c) En el nivel avanzado o superior, aparecen errores residuales, es decir, relacionados con conocimientos previos, errores que pueden llegar a fosilizarse, que pueden presentar problemas de adecuación pragmática. Sin embargo, estos alumnos muestran una capacidad casi automática para la autocorrección.

5 ¿CUÁLES SON LOS ERRORES QUE HAY QUE CORREGIR EN EL AULA?

No hay que olvidar que no es positivo obsesionarse por corregir absolutamente todo. Hay que pensar que incluso los nativos, en sus producciones más espontáneas, cometen errores de todo tipo, que el interlocutor de turno no corrige, excepto en el caso de que se esté arriesgando la comunicación. Lo normal es percatarse de lo que no se comprende y no se considera mal dicho. Hay que adoptar, por lo tanto, una postura más flexible también ante los alumnos, teniendo

siempre en cuenta las posibilidades comunicativas que le ofrece el sistema de normas que tienen interiorizado en función del estudio en que se encuentre su interlingua. Y lo más importante: hay que recordar que lo fundamental no es corregir para evaluar al alumno, sino para que éste aprenda¹¹.

Tras una lectura amplia y exhaustiva de numerosos autores expertos en el tema, que han dedicado muchos años a estudiar el proceso de aprendizaje del español por parte de alumnos extranjeros, se han establecido muchas consideraciones, entre las cuales destacamos las más básicas, que son:

a) Muchos profesores y profesionales consideran que no se debe establecer nunca una corrección exhaustiva. Sólo se debe prestar atención a aquellos errores que estén dentro del marco de la competencia transitoria de los alumnos del nivel concreto con el que se está trabajando. El profesor, por lo tanto, tiene que tener muy claros no sólo cuáles son los objetivos y los contenidos lingüísticos de cada nivel, sino también cuáles son los errores propios de la interlingua de sus alumnos. A modo de ejemplo, tras introducir en clase una nueva estructura sintáctica, como puede ser el uso de la perífrasis de duración *llevar + gerundio*, no se puede pretender que la utilicen perfectamente; seguramente podrán aplicarla en diferentes ejercicios de gramática que se les presenten, pero no en sus producciones espontáneas, porque esa estructura forma parte de su conocimiento declarativo, interiorizado y automatizado, pero no del procedimental o de uso, es decir, no está sistematizada y pasará por diferentes etapas y reajustes hasta que el alumno sitúe esa estructura en oposición a otras que ya ha adquirido, como por ejemplo la perífrasis *estar + gerundio*. La experiencia que le proporciona el contacto continuo con sus alumnos hace que el profesor pueda diseñar una lista con los errores a los que el alumno de un determinado nivel debe prestar más atención.

b) Es interesante también diferenciar los errores propios de un nivel de los que se heredan de niveles anteriores y no afirmar que estos últimos son más graves. Los problemas que se arrastran de niveles anteriores ofrecen información sobre cuáles son las reglas que todavía no se han sistematizado y cuáles son las características de la interlingua de los

¹¹Baralo, M. 2009: "A proposito del Analisis de errores: una encrucijada de teorialinguística, teoría de adquisición y didáctica de Lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, no 5 (3),

alumnos que se tienen delante. Con esta información, el profesor sabrá cuáles son los puntos débiles en los que tendrá que insistir.

c) Otro punto importante es que el profesor no debe centrarse sólo en la corrección de errores morfológicos o léxicos, aunque sean los más fáciles de identificar. Se producen también errores sintácticos (irregular distribución de los elementos en una frase, falta de concordancia, omisión de elementos de relación, etc.), pragmáticos (inadecuación al registro a la situación comunicativa), socioculturales, etc. El profesor es el primero que debe insistir en la necesidad de controlar estos otros aspectos para que la competencia de sus alumnos sea completa desde el punto de vista comunicativo y no sólo lingüístico.

d) Otra cuestión que hay que tener presente es que hay que corregir según la norma. Pero, ¿qué norma es esa? Esta pregunta surge de dos realidades distintas:

1) El español presenta diferentes variantes peninsulares e hispanoamericanas, todas ellas perfectamente aceptables. Así, si un alumno muestra una marcada influencia de la norma mexicana y usa la palabra *carro* o en su sistema de tiempos del pasado no aparece la oposición perfecto/indefinido, su profesor no podrá sancionarlo por ello, pero sí podrá presentarle las formas que aparecen en distribución complementaria.

2) En otros casos, los alumnos utilizan formas que no son gramaticales, pero sí aceptables puesto que los hablantes nativos en registros coloquiales o en situaciones informales las utilizan también. Es el caso del uso del infinitivo por el imperativo (hablar/hablad más alto) o el orden de palabras (es la más bonita ciudad del mundo). Lo mejor es que conozcan todas las formas existentes, pero marcando el ámbito de su uso (registro, situación, características del interlocutor, etc.).

6. ¿CÓMO Y CUÁNDO SE DEBEN CORREGIR LOS ERRORES?

Una vez que se analicen y describan los errores más característicos de un nivel y sus posibles causas, será mucho más fácil evitarlos. La cuestión es cómo hacerlo, cómo corregir esos errores y a quién corresponde realizar esta corrección.

Ya se ha hablado con anterioridad de la autonomía que el profesor debe dar al alumno en su proceso de aprendizaje. Unida a esa autonomía está la necesidad de potenciar la autoevaluación y la

autocorrección. El profesor se convierte en un simple guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita.

El alumno necesita saber en qué fase se encuentra su aprendizaje. Para ello le será muy útil confeccionar, con la ayuda del profesor y de los compañeros, una hoja con los errores más frecuentes propios de su nivel, a los que tendrá que prestar especial atención. En el caso de la expresión escrita se puede hacer una primera autocorrección justo al terminar de escribir, una relectura para revisar esos puntos conflictivos, por ejemplo, las concordancias, los usos de ser y estar, las correlaciones temporales, etc. Por experiencia, el profesor sabe que muchas veces los errores son fruto del despiste o la improvisación y no del desconocimiento de las reglas.

En esa hoja de control personal se pueden incluir todo tipo de advertencias, no sólo de carácter gramatical: revisión del tono y el registro utilizado en un escrito, de la cohesión y coherencia del texto, etc. Si se considera más conveniente, se pueden elaborar *hojas-guía* diferentes para trabajar un aspecto concreto en cada momento.

Existen diversas técnicas de corrección en las que el alumno es parte activa:

1- En la expresión escrita:

- a) Se puede hacer en clase un intercambio de trabajos escritos para que sea un compañero el que haga la corrección.
- b) En otros casos, sobre todo cuando se trabaje en grupos, se podría hacer una presentación de los resultados en forma de transparencia para realizar la corrección en voz alta y en común. El profesor se limitará a "moderar" la corrección -a ser posible argumentada- y la posible discusión que provoque. Sólo al final podrá señalar aquellos puntos que, pareciéndole interesantes, no hayan sido señalados por los alumnos.
- c) También podría ser el profesor quien recogiera los trabajos escritos y los corrigiera señalando, con una serie de marcas establecidas por convenio con sus alumnos, sólo los errores que considere que deben ser corregidos. En esta revisión, y para favorecer la posibilidad de que sea el propio alumno el que se autocorrija, se pueden utilizar un sistema de signos o de llamadas de atención de forma que se marquen con un determinado signo los problemas de gramática, con un segundo, los de vocabulario; con un tercero, la ausencia o mala

utilización de los marcadores del discurso; con un cuarto signo la mala adecuación a la situación o los problemas de pragmática, etc. Por lo tanto, el profesor no da la forma correcta, sino que se limita a señalar los puntos conflictivos para que sea el propio alumno quien relea el texto y haga las correcciones que considere oportunas. Una vez finalizada esta tarea, el profesor podría trabajar con cada alumno reflexionando sobre las correcciones hechas y las causas del error.

En el caso de la expresión oral, por su carácter efímero e inmediato, es difícil hacer la corrección de forma simultánea a la producción sin provocar excesivos cortes en la comunicación y, en muchos casos, la desconcentración del que habla. Por ello, hay que negociar el cuándo y el cómo corregir para que todos se sientan a gusto. Existen varias posibilidades:

a) En el caso de los debates, algunas personas de clase pueden ir anotando todo lo que les parezca extraño o incorrecto. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el alumno realiza un gran esfuerzo para comunicar sus ideas, poniendo en funcionamiento todos sus conocimientos y sus estrategias de comunicación; por lo tanto, no sería justo que a cambio sólo recibiera una lista de los errores cometidos. Por ello es conveniente que otros alumnos se dediquen a anotar la utilización correcta que su compañero ha hecho de las estructuras que se están trabajando esos días en clase o durante ese curso. Es necesario no sólo sancionar, sino también recompensar.

b) Otra opción sería dividirla clase en dos grupos enfrentados que tendrían que analizarse recíprocamente. La competitividad suele dar buenos resultados. En este caso se podría utilizar algún tipo de objeto que el equipo contrario levantaría cada vez que oyera algo extraño, dando la posibilidad a los otros de que rectifiquen su frase.

c) Más complicada es la corrección de las interacciones espontáneas que se dan a lo largo de una clase. En este punto es necesario insistir en que no es necesario ni conveniente corregirlo todo ni aturdir al estudiante con continuos cortes. Se puede dedicar un tiempo al final de clase para revisar algunas frases "especiales" que hayan ido saliendo durante las conversaciones; también se podrían ir reparando los mensajes durante la propia interacción alumno-profesor o alumno-alumno, repitiendo de forma correcta, y lo menos brusca posible, las estructuras mal utilizadas por el otro. Si se dispone de medios, el uso del vídeo o de las grabaciones puede dar muy buenos resultados para hacer un autoanálisis de lo dicho.

Existen, por tanto, diferentes formas de llevar a cabo una corrección y el profesor tendrá que negociar con sus alumnos al principio del curso cómo hacerlas e irá variando los procedimientos para no caer en la rutina y la desmotivación. El tono tiene que ser siempre amable. El alumno nunca se tendrá que sentir recriminado, de lo contrario, creará estrategias de evasión para no cometer errores que no ayudan para nada en el desarrollo de su aprendizaje. Por último, y no menos importantes, no hay que olvidar que es importante estimular y premiar el trabajo realizado.

Merece destacar el papel de la L2, en algunos casos el francés (Marruecos, Argelia) y el inglés (países del Golfo, Egipto, Libia, etc.) en el manejo del cual todos los informantes parecen haber adquirido un nivel de competencia más o menos alto: los errores en la elección de las preposiciones que acompañan a determinados verbos así como diversos calcos semánticos y morfológicos, atestiguan el empleo por parte de los alumnos de dicha L2 como “lengua-refugio” ante las dificultades planteadas por un sistema que presumen – acertadamente – como cercano a aquél.

6. REFLEXIONES FINALES

Al acercarse a la cuestión de cómo se aprende una lengua extranjera, se engarzan unas a otras toda una serie de preguntas apasionantes, que aún siguen sin resolver: ¿qué ocurre en esa “caja negra” donde se elaboran y se apropian los conocimientos?; ¿se aprende una lengua extranjera igual que se aprende la lengua materna?; ¿actúa el mismo mecanismo innato que posibilita a los niños la adquisición de la lengua materna?; ¿es el proceso semejante?; ¿qué papel desarrolla esa primera lengua, a través de la cual nos relacionamos con el mundo?; ¿cómo condiciona la edad, el desarrollo biopsíquico, la inteligencia, la cultura, la motivación?; ¿qué influencia tiene la instrucción?; ¿cuál es el contexto –natural o institucional- en que se aprende?; ¿por qué se resisten algunos aspectos de la lengua más que otros?; ¿cómo favorece todo ese proceso?, etc. Los intentos por responder a todas estas cuestiones han generado hipótesis teóricas muy diversas, investigaciones empíricas más o menos puntuales y respuestas parciales, pero las preguntas siguen en pie y nuevos acercamientos iluminan nuevos aspectos de ese proceso. Cabe añadir que las aproximaciones a estas cuestiones, desde el español, son todavía muy escasas.

Durante el trabajo se ha tomado conciencia sobre algunos de los aspectos más sobresalientes del aprendizaje de segundas lenguas en los estudiantes arabófonos. En el acercamiento al tema de este trabajo se partió de la observación de las producciones de los aprendices, para seguir con los aspectos más idiosincráticos, los errores, y con la indagación de la influencia de la lengua materna y de los mecanismos psicolingüísticos –estrategias- que parecen regular el proceso de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera. Con respecto a estos puntos, cuatro son los planteamientos teóricos que se pueden considerar claves:

-Análisis de errores e interlingua.

- Papel de la lengua materna y secuencia universal del aprendizaje.

- Los errores.

- Estrategias.

Acerca del análisis del error, a lo largo de la presente tesis hemos tenido acceso a algunos ejercicios realizados por los estudiantes de tercer curso de español del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Bagdad. Nuestra primera aproximación a dicho material nos ha permitido percatarnos de la existencia regular de errores lingüísticos bastante significativos. En el nivel explorativo, debemos señalar su riqueza sociolingüística.

A partir de las fichas obtenidas son varios los aspectos dignos de señalar. De un modo general, destacan fundamentalmente aquellos que afectan a la construcción general de las oraciones: el exceso del enlace coordinante y (polisíndeton); la ausencia de pausas y signos de puntuación y la profusión en el empleo de marcas explicativas y enlaces propios de la lengua hablada al escribir.

Así pues, la mayoría de los estudios destacan las transferencias sintácticas desde el árabe por su relevancia cualitativa, ya que la repercusión de los cambios que se producen con respecto a la lengua meta es considerable. Estas desviaciones no sólo afectan a partes amplias del discurso, generando unas estructuras forzadas en el español, sino que en algunos casos se convierten en una constante en la producción del aprendiz, afectando al texto completo y llegando incluso a dificultar la comprensión del mismo por la ilación excesivamente prolongada de sus componentes racionales. Otro fenómeno a tener en cuenta es el calco de reposiciones desde el árabe.

Bibliografía

- Alexopoulou, Angélica. 2010. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Num.9
- NUNAN, David 1989. "El análisis de las destrezas lingüísticas", *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 22-47.
- Pozo, Juan Ignacio. 2006. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata. Madrid
- Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 learning Notes by Vivian Cook. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>
- Selinker, L. 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, págs. 209- 231
- Selinker, L. Y J. Lamendella, 1978. "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, págs. 143-191
- Michael Swam, Bernard smith. 1987. *A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge. Pp.200-220
- Baralo, M. 1994. Errores y fosilización. Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa
- Baralo, M. 2009: "A proposito del Analisis de errores: una encrucijada de teorilinguística, teoria de adquisicion y didactica de Lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, No 5
- Isabel Blanco Picado, Ana. 2012-3. El Error en el proceso de aprendizaje. *Cuaderno Cervantes De La Lengua Española*.

Bibliografía De Relacionada

- ALARCÓN MORENO, M. (2013): *Análisis de Errores en la Interlengua de aprendientes sirios en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid
- AL-ZAWAM KHALED, OMRAM (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral, departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.
- AMADOR LÓPEZ, M. & RODRÍGUEZ, J.: "Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos", *Cuadernos*

Cervantes de la Lengua española [en línea]. 2001, número 31, VII [consulta: 12 de diciembre de 2011]. pp. 39-42. Disponible en la web: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html ISSN: 1134-9468

- BUSTOS GISBERT, J. M. y SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (coords.) (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, 1ª ed. 2004.
- CALLERO, C. M (2007) Dificultades del alumnado inmigrante árabe para el aprendizaje de la lengua española por influencia de su lengua materna. *Elenred*. Dirección Internet: <http://red.elenred.net/mcarmen/weblog/186.html>
- SANTOS DE LA ROSA, INMACULADA (2012): *Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos*. Marcoeles, Revista de didáctica ELE. 1885-2211. Número 14.

تحليل الاخطاء في تعلم اللغة الاسبانية بالنسبة للتلاميذ العرب فلاح رافع عبد الغفور

الخلاصة:

في هذه الدراسة حاولنا القاء الضوء على الصعوبات و الاخطاء التي تواجه التلاميذ العرب الذين يدرسون اللغة الاسبانية كلغة ثانية. الهدف من ذلك هو اجراء مقترح و حلول بشأن هذه الاخطاء من اجل منعها او التغلب عليها. المنهجية المستخدمة تتمثل باطارين، وهما النظرى والعملى. النظرى يتناول تحليل مختلف الدراسات النظرية القائمة والتي تتعلق باكتساب اللغات الثانية و العملى وهو دراسة ميدانية حول الاخطاء المرتكبة من قبل مجموعة من الطلبة.