

***Memoria de Magíster***  
**ANÁLISIS DE ERRORES DE UNA COMPOSICIÓN  
ESCRITA POR ALUMNOS DE TERCERO  
DE SECUNDARIA**

***Presentado por:***  
**Amaría GUENAOUI BENSADA**

***Miembros del tribunal:***  
***Presidenta: Profesora Fatma BENHAMAMOUCHE***  
***Directora: Dra Zineb BOUCHIBA GHLAMALLAH***  
***Vocal: Dra Zoubida KHELLADI***

***Curso académico: 2008/2009***



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

***Memoria presentada para la obtención  
de Magíster en Español.  
Opción: Didáctica***

***Miembros del tribunal:  
Presidenta: Profesora Fatma BENHAMAMOUCHE  
Directora: Dra Zineb BOUCHIBA GHLAMALLAH  
Vocal: Dra Zoubida KHELLADI***



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## Dedicatoria

Dedico este Magister:  
A mis cariñosos padres: Mohamed y Zohra  
A mi precioso marido: Hichem y su familia  
A mis hermanas y hermanos  
A mis amados sobrinos: Israa y Amine  
A todas mis queridas amigas  
A todos los que me conocen.



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## Agradecimientos

Ante todo, quiero expresar mi agradecimiento a la persona que me ha dado todo su apoyo y confianza y me ha ayudado mucho para realizar esta investigación:

A la Doctora Zineb BOUCHIBA GHL AMALLAH

Le doy las gracias por sus comentarios valiosos, y por corregirme con mucha amabilidad y paciencia.

También, quiero darle las gracias a la Profesora Doctora Fatma BENHAMAMOUCHE, por haber trabajado tantos años para que el máster «Lengua, cultura y comunicación» se realice.

Igualmente, quiero agradecerle a mi estimada Profesora,

La Doctora Zoubida KHELLADI, por sus avisados consejos.

Y para terminar, doy las gracias a todos los profesores de la sección de Español sin excepción.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	
1. El campo teórico desde el punto de vista del análisis contrastivo	4
1.1. El “error” como concepto y la adquisición de las lenguas extranjeras	4
1.2. El análisis contrastivo	6
1.3. El análisis de errores	8
1.4. La interlengua	12
2. La visión del error desde enfoques didácticos	14
2.1. El método de gramática-traducción	14
2.2. El método directo	14
2.3. El método audiolingual	15
2.4. El método audiovisual	16
2.5. El método situacional	17
2.6. El enfoque comunicativo	17
2.7. Los métodos humanistas	18
<b>CAPÍTULO II: MODALIDAD DE LA CORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA</b>	
Introducción	19
1. Aspectos de la corrección de la expresión escrita	20
1.1. Aspectos cognitivos	20
1.1.1. La competencia gramatical	21
1.1.2. La competencia sociolingüística	21
1.1.3. La competencia discursiva	21
1.1.4. La competencia estratégica	22
1.2. Aspectos afectivos	23
1.2.1. La motivación	23
1.2.2. La ansiedad	25
2. El docente como corrector	28
2.1. Corrección evidenciadora	29
2.2. Corrección resolutoria	30
2.3. Corrección clasificatoria	31
2.4. Corrección mixta	32
3. El alumno como corrector	34
3.1. Corrección colectiva	35
3.2. Corrección en pareja o en grupo	36
3.3. Corrección cruzada	37
3.4. Autocorrección	38
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE ANÁLISIS</b>	
Introducción	40
1. Metodología de análisis	40
2. Presentación de los sujetos	42

2.1. Competencia lingüística	.....42
2.1.1. El árabe y el francés	..43
2.2. El aprendizaje del español	..44
2.2.1. Objetivos de aprendizaje	..45
2.2.2. Programación de las sesiones de clase	..46
2.2.3. Un ejemplo de una unidad didáctica	..48
2.2.4. Evaluación y exámenes	51
3. Elección de la prueba	..53
4. Presentación de la prueba	..54
5. Administración de la prueba	..54
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS DEL ANÁLISIS</b>	
Introducción	55
1. Tipología de los errores analizados	.....57
1.1. Género y número	..57
1.1.1. Género	.....58
1.1.2. Número	.....60
1.2. Artículos	...61
1.3. Preposiciones	..63
1.4. Pronombres personales	..67
1.5. Verbos	..70
1.5.1. Formas verbales	..70
1.5.2. Ser y estar	..72
1.5.3. Haber y tener	..74
1.6. Conjunciones	..76
1.7. Modos	..78
1.7.1. Modo indicativo	..78
1.7.2. Modo subjuntivo	..80
2. Síntesis de los resultados	.....82
3. Propuestas didácticas	.....82
3.1. Propuestas para la práctica de la gramática	.....83
3.2. Propuestas para la práctica de la escritura	..86
3.3. Propuestas para la práctica de la corrección	..87
<b>Conclusión</b>	<b>89</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>92</b>
<b>Anexos</b>	<b>96</b>

El error es un fenómeno que determina las diferentes fases del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y como tal, es ineludible y positivo porque nos confirma que este proceso posee un lugar y existe. Cuando hablamos una lengua extranjera (LE) e incluso nuestra lengua materna (LM) cometemos *errores*, se trata de equivocaciones que no afectan a la claridad del mensaje. Solemos reconocerlos en seguida y los corregimos al momento, porque suponemos que conocemos las reglas del funcionamiento de nuestra lengua o de la lengua que queremos aprender.

Éste es el caso de nuestros alumnos, cuando se les pide escribir un texto, sea una carta, una pequeña historia o un capítulo corto sobre tal problema, muchas veces se equivocan y cometen *errores*. Es posible que desconozcan una regla gramatical o que la conozcan de manera arbitraria; puede ser también que se sientan inseguros ante situaciones o les afecten otros factores tales como: nerviosidad y cansancio.

Entonces, no podemos incluir todas las equivocaciones que cometen nuestros aprendices dentro de una misma categoría, por eso, el estudio de los tipos de *errores* resulta ser un instrumento didáctico muy importante tanto para el docente como para el alumno. Esto les permite distinguir a los dos los diferentes aspectos de la lengua, es decir: ámbito morfológico, sintáctico, léxico y pragmático y permite también al alumno darse cuenta de estos aspectos, o sea, reconocer sus carencias y trabajar con la ayuda y el apoyo de su profesor para poder progresar de manera más adecuada.

Como profesores de español como lengua extranjera, solemos corregir los *errores* de nuestros alumnos y siempre nos preguntamos qué tenemos que hacer para conseguir que cometan menos *errores* y por qué los cometen a pesar de las explicaciones. Esta preocupación nos empuja a investigar en el tema del *Análisis*

El presente trabajo se centra en este paradigma de error, que no sólo muchos profesores sino también muchos lingüistas han dedicado tiempo y esfuerzo. Así, intentamos responder a nuestro interés por encontrar respuestas a nuestras preguntas y las de nuestros alumnos. La segunda razón más importante por la que hemos elegido este tema es que, además de nuestro interés por la asignatura misma (la didáctica), el Análisis de Errores nos obliga a trabajar más la lengua, lo cual presenta para nosotros el inmenso interés de ayudarnos a mejorar nuestros conocimientos lingüísticos y contribuir a nuestra profesionalización.

El objetivo principal de este trabajo es buscar explicaciones sobre el porqué de algunos *errores* que obstaculizan el progreso de los alumnos, y buscar también un posible tratamiento de ciertas de las dificultades que encuentran. Con esto queremos recalcar la importancia del *error* en el aprendizaje de una lengua extranjera y hacer del error un instrumento útil en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Nuestro trabajo nace de la conjunción de la teoría y la práctica: *teoría*, en cuanto a la fundamentación teórica del *error* y las diferentes teorías, y *práctica*, porque nuestra reflexión se apoya también en el análisis de los *errores* sacados de expresiones escritas de nuestros alumnos de último curso de enseñanza secundaria. El objeto de este estudio es analizar estos *errores* e intentar explicarlos en función de su contexto.

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos:

- El primero está dedicado al concepto del *error* y a su estudio teórico.
- El segundo trata de la modalidad que nos ofrece la corrección de la expresión escrita. Aquí, hablamos de sus aspectos cognitivos y a la vez afectivos. Luego, presentamos los correctores: el docente y el alumno y las diferentes clases de corrección que ambos pueden adaptar en sus respectivas funciones.



parte metodológica del trabajo; para presentar los resultados por dar un breve informe sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en los liceos argelinos; describimos la situación del árabe y del francés como dos lenguas en presencia, y como base de la competencia de nuestros sujetos, y después, describimos la prueba a la que los hemos sometido.

- Finalmente, el cuarto capítulo está consagrado a los resultados del análisis: presentamos los resultados del corpus, describimos la tipología de los errores que hemos encontrado, y después de intentar explicarlos, ofrecemos una síntesis de este análisis. Luego, pasamos a presentar propuestas para practicar la gramática y también para la práctica de la escritura y de la corrección como acercamientos didácticos útiles en el aula de español como lengua extranjera. Por fin, presentamos las conclusiones que sacamos de este análisis.

## Punto de vista del análisis contrastivo

El análisis de errores es el planteamiento teórico más fundamental de nuestro estudio. Para situarlo en su marco teórico queremos presentar un breve panorama histórico del desarrollo que tienen los campos de la lingüística y la psicolingüística, durante las últimas décadas, pero antes de adentrarnos en este tema, nos parece importante definir el error como concepto y presentar la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

### 1.1. El *error* como concepto y la adquisición de las lenguas extranjeras

Antes de presentar las diferentes teorías desde el punto de vista del análisis contrastivo y el tratamiento del error, vamos a definir primero el concepto del error.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001: 948), el error es una palabra que viene del latín "oris" que significa un concepto equivocado o juicio falso. "El error" es una acción desacertada o equivocada, es una cosa echa erradamente.

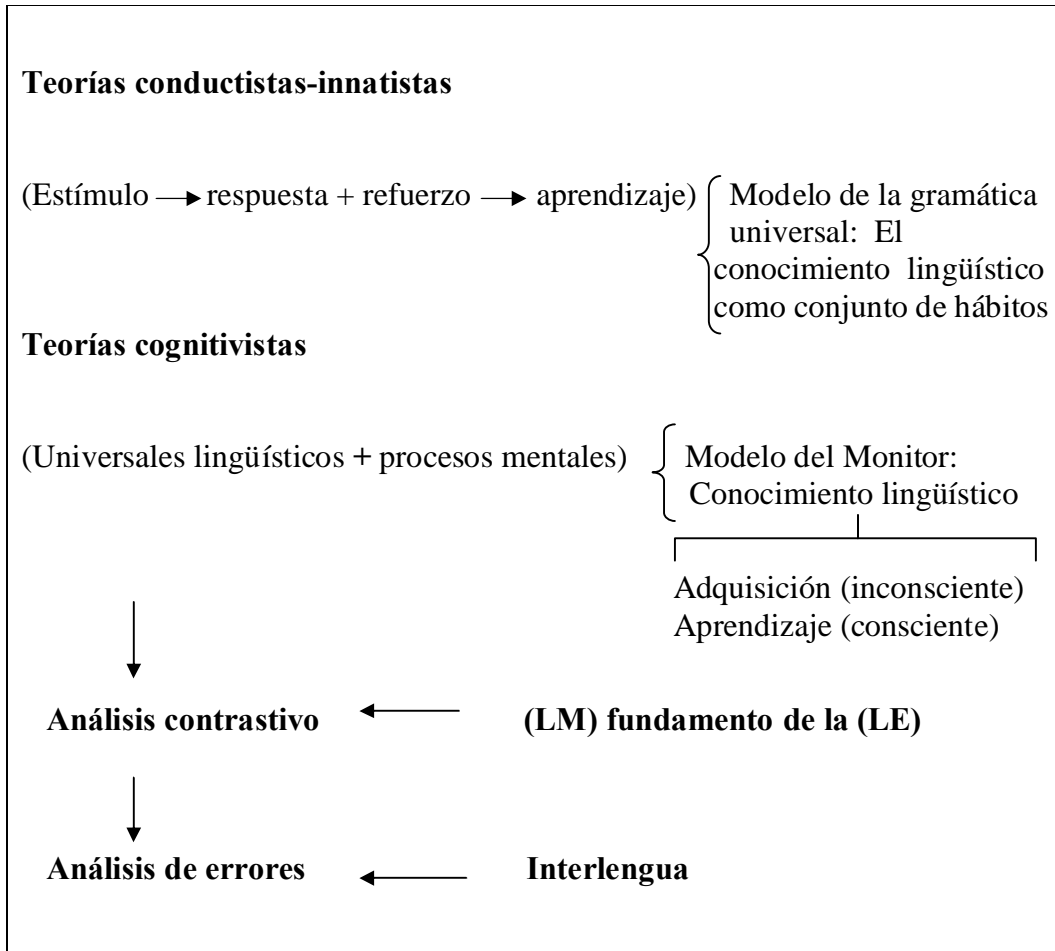
Hoy día, en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el error es aceptable porque se considera que la acción de equivocarse es una oportunidad para el aprendizaje. Con el error, el alumno se da cuenta que ante el aprendizaje no puede adquirir actitudes superficiales, cuando el alumno se equivoca, ve su error y se le invita a corregirlo: con esto, el alumno puede aumentar su capacidad de curiosidad para observar y autoevaluarse.

El profesor de lenguas segundas sabe que el proceso de aprendizaje en que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tiene que pasar para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman este último que considera una lengua como instrumento de

o, el aprendiz adquiere una serie de herramientas lingüísticas y culturales, y desarrolla sus estrategias de aprendizaje y de la comunicación; es lo que le permite aumentar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Tenemos que recordar aquí, de manera muy breve, las posturas que se han adoptado en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera<sup>1</sup>. Lo esquematizamos en la tabla que presentamos a continuación:

### Teorías sobre la adquisición de las lenguas extranjeras



<sup>1</sup> Citado por Alessandra D'Aquino y Rosa Moliné (2004: 38).

ro un importante en la concepción de la adquisición (Krashen: 1983; Krashen y Ter-Minassian: 1987) reconoce la importancia de los procesos mentales del aprendiz y su integración del nuevo conocimiento en el sistema cognitivo; por eso se empieza a buscar la causa de los errores en la influencia o interferencias de la lengua materna y de las interferencias que puede provocar.

Así, surge el Análisis Contrastivo que pretende describir formalmente la lengua materna y la lengua extranjera. En esta línea se inscribe el Modelo del Monitor de (Krashen: 1983) quien hace la diferencia entre la *adquisición* y el *aprendizaje*: considera la *adquisición* como un proceso natural e inconsciente que permite al aprendiz desarrollar su competencia para la comunicación, mientras que el *aprendizaje* se ve como un proceso consciente en el campo de la enseñanza institucional donde se ofrece un conocimiento lingüístico explícito.

## 1.2. El análisis contrastivo

El análisis contrastivo es una corriente de la lingüística aplicada iniciada por (Fries: 1945) y desarrollada por (Lado: 1957); se basa en la hipótesis que los errores que se producen por los aprendices, se pueden pronosticar a partir de las diferencias entre la lengua materna de los mismos y la lengua que éstos quieren aprender. Se considera que los errores cometidos son el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de una nueva lengua por el aprendiz.

El análisis contrastivo nace del interés por encontrar explicaciones teóricas de los errores y de la necesidad didáctica de prevenirlos. Pero después, para estudiar la validez de esta hipótesis, las investigaciones empíricas realizadas han demostrado que la teoría de la interferencia debida a la lengua materna, ni explica todos los errores cometidos por los alumnos, ni consigue evitar los errores que se pretenden evitar. Por eso, se proponen unas nuevas corrientes tales como la del

erlengua que ponen reparos a los planteamientos del  
métodos de enseñanza que se fundamentan en él.

Desde el punto de vista *lingüístico*, el análisis contrastivo se apoya en las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las lenguas. El estudio contrastivo se desarrolla conforme a los siguientes pasos:

- i. Descripción formal de los idiomas en cuestión, o sea, la lengua materna y la lengua meta.
- ii. Selección de las áreas que se tienen que comparar.
- iii. Comparación de las diferencias y las semejanzas.
- iv. Predicción de los errores posibles.

Desde el punto de vista *psicológico*, el análisis contrastivo se basa en las teorías de aprendizaje conductistas. Pero, las investigaciones que se llevan a cabo para validar esta teoría demuestran que la interferencia de la lengua materna no explica la mayoría de los errores. En uno de sus trabajos, Ellis (1985: 29) afirma que los porcentajes de errores por interferencia de la lengua materna van del 3% al 33%; por consiguiente, los 67% restantes que se cometen, quedan por explicar.

Ahora bien, hemos de notar que desde su nacimiento, el análisis contrastivo ha ido evolucionando de modo paralelo a los cambios sucedidos en los modelos lingüísticos. Si primeramente se partió del estructuralismo y más concretamente, del estructuralismo norteamericano de Leonard Bloomfield (1939: 165) pronto aparece el modelo generativo-transformacional, y más recientemente, un modelo psicolingüístico que da cuenta de los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de segundas lenguas.

En esta línea evolutiva cabe mencionar que los análisis contrastivos realizados bajo una orientación estructuralista se basan, obviamente, en la comparación estructural de las lenguas, mientras que los del paradigma generativo-

contrastar las reglas de la lengua nativa con sus metas, haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas en el nivel de la estructura profunda; a este propósito, Dulay y Burt (1974: 97) señalan que el aprendizaje del lenguaje es una formación habitual.

Por su parte, los trabajos de análisis contrastivo realizados según el modelo psicolingüístico atienden a la competencia comunicativa del aprendiz tomando en cuenta las cuestiones de índole pragmática. Incluso, algunos lingüistas han optado por un enfoque mixto, realizando análisis contrastivos que combinan ambos modelos tanto estructural como generativo.

Concluyendo, Fernández González (1995: 18) señala que el análisis contrastivo se presenta como un procedimiento indispensable en la investigación lingüística teórica. Para ella, el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de la adquisición de una lengua extranjera.

Para terminar este punto teórico, podemos decir que no todos los errores se deben a la lengua materna. Por estos motivos, los investigadores deciden abrir un nuevo camino para el desarrollo de una nueva línea de investigación como la del Análisis de Errores y de la Interlengua.

### **1.3. El Análisis de Errores**

Este modelo surge a finales de los años sesenta como corriente alternativa al análisis contrastivo. Apoyado por las teorías chomskianas y mentalistas se considera como un nuevo modelo de la teoría del aprendizaje de una segunda lengua. El punto de partida de este modelo es la publicación, en 1967, de un importante artículo intitulado "qué significan los errores de los aprendices". En este artículo, Corder (1971: 13) empieza por hacer la distinción entre el error y la falta; así, el *error* es:

parece en la producción verbal del aprendiz  
lengua o de la lengua extranjera por su  
regla correcta<sup>2</sup>.

Mientras que la "falta" es para él:

Un accidente de producción momentáneo por parte de quien sigue  
la regla, que se comete cuando no se respeta una regla de la lengua  
segunda<sup>3</sup>.

Según Corder también (1981: 7), los errores tienen un triple significado:

Para el profesor: si éste emprende un análisis sintáctico, los errores le  
indican hasta dónde ha llegado el aprendiz en relación con el objetivo propuesto y  
lo que le queda por alcanzar.

Para el investigador: le proporcionan indicaciones sobre cómo se aprende o  
adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el  
aprendiz en el descubrimiento progresivo de la lengua.

Para el aprendiz: el error se considera como una estrategia utilizada por  
quien aprende; es una forma de verificar las hipótesis hechas sobre el  
funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

Desde esta perspectiva, y con los estudios realizados en el marco de la teoría  
de la interlengua y de la adquisición de segundas lenguas, el error ha pasado a  
considerarse como un elemento positivo y necesario en el proceso de aprendizaje.  
En la actualidad, el error se concibe como una manifestación de la interlengua, se  
le da un tratamiento selectivo y se intenta estimular la autocorrección por parte del  
mismo aprendiz como una manera de potenciar su autonomía. El método de trabajo  
del análisis de errores es diferente del análisis contrastivo, porque no se parte de la

---

<sup>2</sup> Ésta es una traducción de A. D'Aquino y R. Moliné (2004: 8).

<sup>3</sup> Ibidem.

as en cuestión, sino de las producciones mismas de

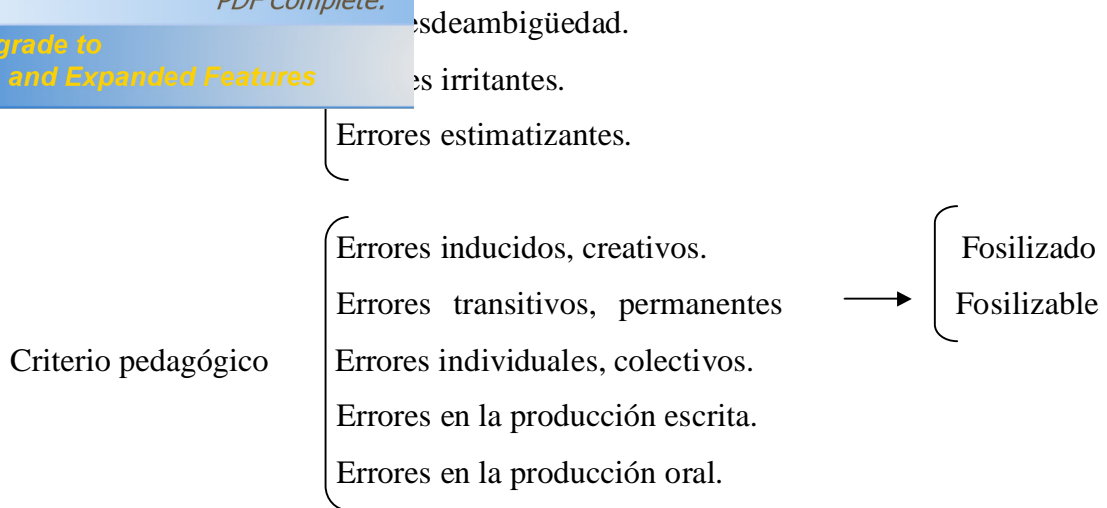
Para llevar a cabo un análisis de errores correcto, Corder (1981: 14-26) recomienda seguir los pasos siguientes:

- En primer lugar, hay que identificar el error y ponerlo en su contexto, porque según la identificación del error que propone Corder, hay errores claros que no ofrecen ninguna duda en cuanto a su idiosincrasia; entonces, se apartan claramente del paradigma de la lengua meta; y por otro lado, existen errores que no aparecen en los diferentes registros de un nativo. Se debe también tener en cuenta que a veces aparecen frases que se pueden considerar como correctas, pero que en realidad son absolutamente imposibles en el contexto en que aparecen. Corder considera este tipo de frases como "unas frases idiosincrásicas no aparentes."

- En segundo lugar, la descripción y la clasificación de los errores se deben hacer mediante unos criterios que se deben tener en cuenta a la hora de analizar *errores*. La clasificación que nos propone Vázquez (1991: 31) nos parece bastante completa y por eso, la señalamos aquí:

- |                      |  |
|----------------------|--|
| Criterio lingüístico | { Errores de adición.<br>Errores de omisión.<br>Errores de selección falsa.<br>Errores de colocación falsa.<br>Errores de yuxtaposición. |
| Criterio etiológico  | { Errores intralinguales<br>Errores interlinguales.<br>Errores de simplificación.  |





Como lo vemos, el primer nivel de descripción de errores es el criterio lingüístico o gramatical que clasifica los errores de los aprendices sobre la base de la categoría gramatical que se ve afectada por el error (adición del artículo, omisión del verbo, del pronombre). Para colocar las producciones erróneas en la categoría gramatical a la que pertenece, hay que indicar el nivel del sistema lingüístico en el cual se ubica el error, es decir: nivel morfosintáctico, léxico-semántico y discursivo.

El segundo nivel de descripción y clasificación de los errores es el criterio etiológico que trata de inferir las causas y los orígenes que llevan a los alumnos a producir las desviaciones en cuestión. Con este criterio se intenta explicar los errores desde un punto de vista psicolingüístico, esto es: errores interlingüales (interferencias lingüísticas y traducciones literales) y errores intralingüales (reducciones a un sistema simplificado y generalizaciones).

El tercer nivel de descripción recoge el criterio comunicativo, es decir los errores que se cometen por ambigüedad, errores irritantes y los estimatizantes. El cuarto y último criterio es el nivel pedagógico que incluye las clasificaciones de los errores en las dos expresiones tanto oral como la escrita, además de los errores inducidos, creativos, transitivos, permanentes, individuales y colectivos.

Después de clasificar los errores hay que explicar su origen y por qué se cometen; también, se deben buscar los mecanismos o las estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error. Finalmente, se pasa a evaluar la gravedad del error y a buscar un posible tratamiento para poder evitarlos después.

En la actualidad, las aplicaciones del análisis de errores tienen que ver básicamente con su tratamiento en el aula por parte del profesor, en cuanto a la corrección de errores. Las indicaciones inciden en que no se debe establecer una corrección exhaustiva, sino que ha de atenderse a los errores que corresponden a la competencia transitoria de los alumnos. Por eso, el docente ha de tener muy claro qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje. Asimismo, no debemos centrarnos sólo en los errores morfológicos o léxicos, sino también en los sintácticos, pragmáticos y culturales.

#### **1.4. La interlengua**

Este concepto se debe a Selinker (1972); designa el sistema lingüístico del que aprende una lengua extranjera, o sea, la lengua que se expresa antes de poder hablarla correctamente. Ha recibido también la denominación de: "competencia transitoria" (Corder: 1981), de "dialecto idiosincrásico" (Corder: 1971), de "sistema aproximado" (Nemser: 1971) y de "sistema intermedio" (Porquier: 1975). Según estos autores, la interlengua presenta las siguientes características:

- i.** Es un sistema propio de cada aprendiz.
- ii.** Es intermedio entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.
- iii.** Es autónomo y se rige por sus propias reglas.
- iv.** Es sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas, y es variable por cuanto estas reglas no son constantes ya que se modifican a medida que progresa el aprendizaje.

experimentar sucesivas reestructuraciones para dar  
siguiente.

El concepto de "variabilidad" de la interlengua ha dado origen a numerosos estudios. Se distingue entre "la variación sistemática" y "la variación libre":

- La variación *sistemática* se produce como resultado de la influencia de factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico;

- en cambio, la variación *libre* se da cuando el aprendiz hace un uso que no es sistemático, ni arbitrario de dos o más formas en un mismo contexto discursivo. Asimismo, el desarrollo de la interlengua también puede verse afectado por el fenómeno de la fosilización que hace que el aprendiz mantenga en su interlengua de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso o bien otros aspectos comunicativos.

Selinker y Lamendella (1978: 143-191) llegan a la conclusión de que no existe un único factor responsable del proceso de fosilización. El objetivo de los estudios que se realizan sobre la interlengua consiste en realizar y describir la lengua del alumno en su totalidad. Se proponen varios paradigmas teóricos para llevar a cabo su análisis tales como: "la competencia homogénea" (Adjémian: 1976; 1983), "la capacidad continúa" (Tarone: 1979; 1982) y "el conocimiento dual" (Krashen: 1981).

Como lo podemos ver a continuación, la concepción del error ha cambiado y evolucionado tras los cambios metodológicos.

### 2.1. El método de gramática-traducción

El método de "gramática-traducción" es el más tradicional de los métodos de enseñanza de las lenguas; por eso se conoce también como "método tradicional". Según Dañen (1988: 30), la lengua meta se aprende por medio de reglas gramaticales que permiten al alumno alcanzar de modo deductivo el control consciente de la lengua. El modelo es la enseñanza tradicional de lenguas muertas como el latín. Para este método, la lengua se considera como un conjunto de reglas que se deben aprender y memorizar debidamente. La expresión oral no se tiene en cuenta, o sea, la gramática y la traducción de los textos es el objetivo central.

Este método considera el *error* como algo negativo e inadmisible para el aprendizaje de una segunda lengua, porque se cree que crea malos hábitos si se permite cometerlo.

### 2.2. El método directo

Más tarde, el método directo surge de la misma forma que el contemporáneo "enfoque comunicativo", es decir, como un término que designa de forma genérica todos los métodos de enseñanza de idiomas que adoptan el principio monolingual. Este método resulta útil para las circunstancias en que hubo de ponerse en práctica, como el que lo precedió. Tiene como objetivo, el hecho de eliminar el uso de la lengua materna totalmente en la clase de lengua extranjera. El método directo se basa en los principios básicos siguientes:

e importancia de la fonética.

- iii. Uso del idioma extranjero como medio de instrucción.
- iv. prohibición total del uso de la lengua materna y de la traducción en la clase.

Para este método, el *error* es un indicador de imperfección porque es interpretado como una interferencia de la lengua materna.

### 2.3. El método audiolingual

El método audiolingual es un método que aparece en Estados Unidos, al principio de la segunda guerra mundial cuando se presenta la necesidad de crear nuevas formas para poder aprender rápidamente las lenguas extranjeras. Con este fin, se pone en marcha un programa especial para el ejército llamado "el Programa de Adiestramiento Especializado del Ejército"<sup>4</sup>. Los lingüistas norteamericanos distribucionalistas desarrollan un método basado en el análisis contrastivo de la lengua materna con la lengua extranjera, con el objetivo de determinar las diferencias estructurales entre la lengua del alumno y la lengua que se aprende.

La enseñanza se basa en la repetición y memorización de estructuras; estas últimas se basan en la descripción lingüística bloomfieldiana. Este método alcanza un gran éxito, sobre todo cuando se dan clases con alumnos hablantes de lenguas maternas diferentes, pero unidos por una sola lengua meta, o sea, el idioma extranjero que aprenden. El método audiolingual se basa en los cuatro puntos siguientes:

- i. La distinción didáctica entre las cuatro habilidades: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

---

<sup>4</sup> En inglés: "Army Specialized Training Program". El método se llama también *método del ejército* "The Army Method".

des orales (comprensión auditiva) sobre las escritas

- iii. El uso del diálogo como forma de comunicación.
- iv. Énfasis en los ejercicios estructurales y en la memorización.

En el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, el *error* representa una imperfección, o bien, un conocimiento insuficiente de las reglas morfosintácticas de la lengua extranjera. Por lo tanto, se trata como un elemento negativo que hay que reprimir.

#### 2.4. El método audiovisual

Según Stern (1983: 466), el método audiovisual surge en Francia en el Centro de Investigación y Estudio para la Difusión del Francés<sup>5</sup>. A diferencia del método audiolingual, el audiovisual enfatiza el carácter social del idioma, partiendo de la concepción misma de la lengua, Stern (1983: 168) afirma que el lenguaje es ante todo un medio de comunicación entre los seres o entre los grupos sociales.

Desde el punto de vista *lingüístico*, este método se basa en el estructuralismo y desde el punto de vista *psicológico*, se basa en la teoría de la Gestalt que aboga por un enfoque que no es analítico en el aprendizaje como nos lo explica Heidbreder (1971: 247):

La concepción misma muestra un carácter de totalidad, una forma, una "gestalt" que se destruye cuando se intenta analizar.

El método audiovisual considera el *error* como una limitación que implica, a veces, un recorte en la comunicación.

---

<sup>5</sup> En francés: "Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français".

Por su parte, este método consiste en una variante británica del estructuralismo, pero a diferencia del método audiolingual, sitúa las estructuras del idioma en un marco lo más cercano posible del uso verdadero de la lengua. El método proclama que todo lo que se trata en una clase y hasta en una unidad tiene que estar obligatoriamente relacionado con un único tema. En este método, cualquier desviación, o sea, cualquier *error* constituye un flagrante delito. Así, se pretende obligar al alumno a ceñirse de manera estricta al tema en cuestión; e igual que el método audiolingual y el audiovisual, hace énfasis en la repetición mecánica de lo escuchado en la cinta magnetofónica.

## 2.6. El enfoque comunicativo

Este enfoque es una nueva corriente que se impone desde los años setenta, desarrolla en los noventa, y mantiene aún hasta hoy, porque es el enfoque que se adopta con más frecuencia en la clase de lengua extranjera. Este procedimiento se basa en la capacidad de utilizar una lengua según las finalidades comunicativas, es decir que la atención se concentra en el valor comunicativo de una estructura lingüística, y no sólo en su aspecto formal, sino también en su función.

A diferencia de los métodos anteriores, este enfoque adopta una actitud de tolerancia hacia los *errores*, porque los investigadores admiten, tras los trabajos de (Corder: 1971), que *el error* es una parte que no se puede eliminar del proceso de aprendizaje de una lengua, y que refleja los esfuerzos de los alumnos, sin olvidar también el nuevo papel que desarrolla el docente, de facilitador que se apoya en los conocimientos y las ideas del alumno, e intenta ayudarlo a aclararlas y desarrollarlas.

En la década de los setenta, y más precisamente en los primeros años de la misma surgen en la metodología de enseñanza de idiomas, una serie de métodos que pertenecen a corrientes derivadas de la psicología humanista y que no ejercen la misma influencia que los métodos anteriores, por eso nos parece interesante mencionarlos.

Entre otros métodos podemos citar: el método silente (C. Gattegno: 1972), el método de aprendizaje de idiomas en la comunidad (Curran: 1976), el método de sugestopedia (Lozanov: 1979), el método de Dartmouth (Russias: 1971) y el método natural (Ternell: 1977). Estos métodos están relacionados entre ellos por la gran atención que se da al ámbito afectivo de los alumnos, con el fin de intentar facilitar el aprendizaje de los idiomas mediante técnicas que minimizan las resistencias, de carácter psicoafectivo de los aprendices.

Aunque el tratamiento del error cambie según el método afectivo concreto, la impostación general que los une, hace que la actitud frente al *error* sea claramente positiva y nunca tolerante o represiva, porque se puede romper la confianza entre el docente y sus aprendices creando una atmósfera de clase, especialmente relajada y motivadora.

Este breve examen de la evolución de la concepción del error que acabamos de realizar muestra su progresión y reconsideración de su valor. El *error* deja de considerarse como el enemigo que se debe combatir a toda costa y a consecuencia de lo cual desaparece la actitud punitiva ante su comisión. Actualmente, los enfoques didácticos integran el error como manifestación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, y se entiende como parte constituyente del aprendizaje. Por otro lado, los enfoques comunicativos han puesto de relieve que no todos los errores son iguales y su gravedad depende del grado en que afecten a la comunicación.



Después de haber examinado como se ha considerado el error a través de la evolución de la metodología de las lenguas, nos centramos en este capítulo, en los diversos procedimientos posibles que se pueden adoptar para corregir los errores.

Esto nos permite subrayar la importancia de corregir los errores producidos por los alumnos en la expresión escrita, ya que la corrección es un instrumento muy importante e interviene eficazmente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera tanto para el docente como para el aprendiz.

Según la Real Academia Española (2001: 726) la corrección es la reacción ante una expresión sea oral o escrita que no es correcta. Es una actividad que se hace por parte del profesor inmediatamente después de que se cometa el error.

Por un lado, la corrección permite al docente verificar el método didáctico que adopta en clase y lo ajusta según las necesidades de sus aprendices. Por otro lado, la corrección ayuda al alumno a desarrollar la capacidad de ser mucho más autónomo y le orienta hacia la autocorrección que consideramos como un requisito fundamental e imprescindible para la adquisición de una lengua extranjera.

La corrección identifica los puntos débiles de lengua que el alumno tiene que mejorar, evita la fosilización de las formas incorrectas que comete y le deja superar su propia inseguridad y ansiedad. Además, la corrección de los errores es un elemento de análisis para el profesor como para el alumno porque permite, a partir de este análisis, trazar un perfil de problemas a los que debemos prestar una mayor intención, y analizar los aspectos que requieren un tratamiento.

## le la expresión escrita

La corrección es un instrumento imprescindible para el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera; por eso, queremos confirmar esta aserción mostrando la función que puede tener la corrección en estos procesos. Para ello, nos centramos en un aspecto que nos parece fundamental, esto es, el papel de la corrección en el marco de la enseñanza comunicativa de las lenguas.

### 1.1. Aspectos cognitivos

En la evolución de la didáctica de las lenguas, se ha pasado de la concentración en la competencia lingüística a un objetivo mucho más amplio, o sea que los errores de competencia lingüística no son los únicos que se tienen que corregir. Por ejemplo, Canale y Swain (1980) proponen el siguiente modelo con cuatro tipos de competencias:

- *La competencia gramatical*: es el grado del conocimiento de la lengua (estructuras, formación de palabras, vocabulario y pronunciación).
- *La competencia sociolingüística*: es el uso apropiado de la lengua en contextos diferentes.
- *La competencia discursiva*: es la habilidad para exponer ideas de forma coherente y con cohesión.
- *La competencia estratégica*: uso de estrategias comunicativas, tanto verbales como no verbales.

En las tablas que figuran a continuación, presentamos de manera muy breve, cuatro ejemplos de cortos diálogos que comportan errores y que necesitan para poder reconocer el error y corregirlo, el dominio de una de las cuatro competencias que se acaban de citar<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Véase A. D'Aquino y R. Moliné (2004: 35).

enunciados	competencia
<p>*Tengo no libro.</p> <p>*Dalí conoció el obra de Freud.</p>	<p>¿Gracias a qué competencia sabemos que estos enunciados son incorrectos?</p> <p>* Gracias a la competencia gramatical, porque la disposición de las palabras es gramaticalmente errónea.</p>


### 1.1.2. La competencia sociolingüística

intercambio entre mujer y marido	competencia
<p>Mujer: adiós cariño. Te dejo la comida en el horno.</p> <p>Marido: le agradezco la molestia.</p>	<p>¿Qué competencia nos permite notar que algo falla en este intercambio?</p> <p>* Es la competencia sociolingüística, porque el trato entre marido y mujer es informal y no formal.</p>

### 1.1.3. La competencia discursiva

diálogo	competencia
<p><b>a:</b> El teléfono.</p> <p><b>b:</b> Estoy en el baño</p> <p><b>a:</b> ¡Vale!</p>	<p>¿Gracias a qué competencia sabemos que este intercambio comunicativo es incoherente?</p> <p>* Gracias a la competencia discursiva, porque no vemos ninguna coherencia entre lo que dice <i>a</i> y lo que responde <i>b</i>. La discusión es incoherente.</p>

ca

ca		competencia
<p>Estamos en el campo con unos amigos y vemos que por la espalda de una amiga se pasea algo:</p>  <p>No sabemos su nombre, pero queremos avisar a nuestra amiga, así que por ejemplo decimos: "tienes un bicho en la espalda"</p>	<p>¿Qué competencia nos ha permitido buscar esta solución al problema de la falta de la palabra exacta?</p> <p>* Es la competencia estratégica, porque la estrategia que hemos utilizado para avisar a la amiga es la de decirle que tiene un bicho (una araña) en la espalda.</p>	

Como lo vemos en estas cuatro tablas, no se trata de de una competencia sólo gramatical, sino que engloba tres competencias más. Los enfoques comunicativos de enseñanza aspiran a desarrollar en los alumnos esta competencia comunicativa global, pero a consecuencia del rechazo de los enfoques estructuralistas que se centran, como lo hemos señalado en el capítulo primero, en el adiestramiento gramatical.

Estos enfoques abandonan completamente la enseñanza de la gramática, porque se trata de adquirir la lengua de un modo natural con una intervención mínima del docente, y esto implica menos *corrección*.

En efecto, desde el punto de vista del enfoque comunicativo, se afirma que la corrección consiste en un *feedback*<sup>7</sup> negativo, es decir que cuando se indica al alumno que su realización no es correcta, se le interrumpe y le impide de seguir expresándose la comunicación.

<sup>7</sup> El *feedback* se llama también retroalimentación o respuesta a un mensaje; es decir, los efectos retroactivos provocados por un mensaje o partes de un mensaje, incluso en términos de corrección y autoevaluación.

de cuando se le corrige su error al alumno, podemos analizar el *output*<sup>8</sup> comprensible (Merril Swain: 1985) que las interacciones en las que el alumno experimenta la comunicación no funcionan, porque recibe una reacción negativa; es lo que le impulsa a buscar alternativas para que consiga transmitir su mensaje.

Por estos motivos, la teoría de la interlengua de Selinker (1972) ha sido esencial: cada alumno posee su propia interlengua que se aproxima progresivamente a la lengua meta a medida que aprende algo nuevo.

## 1.2. Aspectos afectivos

Los elementos afectivos en el aprendizaje de lenguas son muy importantes. Factores como los de motivación, ansiedad, personalidad del alumno y su grado de autoestima repercuten de dos maneras, tan positiva como negativa en el aprendizaje de una lengua. En los apartados siguientes nos centraremos en la motivación, la ansiedad y el papel que desempeña la corrección de los errores.

### 1.2.1. La motivación

La motivación es un fenómeno que puede definirse a partir de dos factores: primero, las necesidades comunicativas de los alumnos y segundo, sus actitudes con respecto a la comunidad en la que se habla la lengua meta que se aprende (Lightbown y Spada, 1999: 56). Cuando los alumnos necesitan hablar una lengua, están motivados para hablarla, y si su actitud hacia los hablantes de esa lengua es *positiva*, estarán aún más motivados. Es evidente que estos factores varían según las circunstancias concretas, es decir que si obligamos a alguien a aprender una lengua, y que él no lo desea, no se sentirá nada motivado para hacerlo.

---

<sup>8</sup> El *output* es todo lo que el alumno produce en la lengua meta, sea oralmente o por escrito.

de estos dos factores, existen otros elementos que tienen que ver con la dinámica y el ambiente del aula.

Según (Crookes y Schmidt: 1991), los factores siguientes influyen positivamente:

- La *variación* en el tipo de actividades.
- La *toma de conciencia* de lo que se ha aprendido y el anuncio de lo que se va a aprender.
- El uso de formas *cooperativas* y no competitivas de trabajo en el aula.

Los aprendices reciben de su docente *un feedback* a la vez *positivo* y *negativo*. *El feedback positivo* lo reciben mediante alabanzas, comentarios elogiosos y actos comunicativos logrados; mientras que *el feedback negativo* puede darse mediante una corrección. Las dos formas son útiles pero, es evidente que la primera no perjudica la motivación y la segunda la daña *si no se lleva a cabo de manera apropiada*. Sin embargo, los comentarios positivos, igual que las correcciones, deben llevarse a cabo.

Respecto al feedback positivo, queremos hacer hincapié en la importancia de los elogios en la clase: esto no significa repartir las palabras siguientes: "muy bien", "perfecto", "maravilloso" indiscriminadamente, sino que se trata más bien de no olvidar que los aciertos merecen una recompensa. En el ejemplo siguiente, podemos ver como los comentarios positivos por parte del docente pueden integrarse en una situación comunicativa con un aprendiz:

Docente: ¿Has estado alguna vez en España?

D: *Aha. Muy bien el uso del Indefinido. ¿Y dónde estuviste?*

A: Estuve en Madrid y después pasé unos días en Málaga.

D: *Excelente el uso de la preposición. ¿Qué ciudad te gustó más?*

A: Me gustó más Málaga que Madrid porque en Málaga hay playa.

D: *Buen comparativo. Muy correcto. Y tú, X ¿también prefieres la playa?*

comentarios del docente son bienintencionados, pero  
vidad, es mejor hacerlos durante para reforzar el  
aprendizaje.

### ***1.2.2. La ansiedad***

La ansiedad es lo que ocurre dentro del aula, es uno de los aspectos afectivos muy relevantes. Pues, en los apartados siguientes presentamos los diferentes tipos de ansiedad.

En primer lugar, notamos la ansiedad social que se produce cuando se teme la evaluación de otras personas y manifiesta en el intento de evitar la probabilidad de recibir críticas o feedback negativo; las respuestas se hacen sólo cuando es inevitable. En el aula, la ansiedad social puede provocar comportamientos tales como la pasividad, el silencio e incluso la ausencia de la clase.

En segundo lugar, la competitividad es un factor que puede crear ansiedad en el alumno. Pero, todo depende de la personalidad del individuo, así como factores de tipo cultural. Los estudios empíricos demuestran que el efecto suele ser negativo.

En tercer lugar, algunos tipos de actividades en el aula crean en los alumnos un mayor grado de ansiedad; en particular, esas actividades en las que los alumnos tienen que exponerse ante sus compañeros crean mucha ansiedad. Las interacciones entre docente y alumno pueden crear a su vez un enorme grado de ansiedad en los alumnos, cuando éstos se sienten ridículos ante la corrección de sus errores hecha por el docente delante de todos los compañeros.

En cuarto y último lugar, hablamos de uno de los problemas más importantes con que se enfrentan muchos alumnos. Esto es la ansiedad lingüística que se produce cuando los aprendices tienen miedo de usar la lengua que aprenden.

referimos al problema de la comisión de errores y al

Rebecca Oxford (1999: 62-67) nos ofrece una relación de aspectos relacionados con la ansiedad lingüística; entre otros, citaremos los que nos parecen más importantes, como:

*i. La autoestima*

Los estudios empíricos demuestran que los alumnos con un bajo grado de autoestima tienen un éxito menor en el aprendizaje en general, y el de las lenguas en particular. Por otro lado, la sensación de fracaso en el aprendizaje de una lengua (segunda o extranjera) puede derivarse de la pérdida de la autoestima, sobre todo, cuando el alumno se considera una persona totalmente competente en su lengua materna, pero incompetente o limitado en la lengua segunda o extranjera. La sensación de fracaso puede derivar de la autoevaluación de los resultados por parte del alumno, pero también del feedback que recibe por parte del docente, bajo forma de corrección o de falta de feedback positivo.

*ii. La tolerancia a la ambigüedad*

Este fenómeno es algo muy frecuente en el aprendizaje de lenguas, o sea, es el hecho de aceptar situaciones confusas cuando los aprendices producen contradicciones, faltas de información o construcciones incompletas. Los alumnos que tienen poca tolerancia a la ambigüedad manifiestan desconcierto, por ejemplo, cuando el profesor se aparta del manual de clase, cuando aparecen nuevas estructuras o palabras en un ejercicio de comprensión lectora o auditiva y cuando las actividades se desvían del curso planificado.

*iii. El miedo al riesgo*

Cuando el aprendiz usa una nueva lengua, tiene que mostrar cierto grado de atrevimiento; es decir lanzarse a utilizarla con riesgo de hacerlo de manera errónea. Los aprendices que tienen una autoestima baja o miedo a la ambigüedad, tienden a



ón, e inhibirse para evitar ser criticados o juzgados

#### *iv. Las creencias*

Se trata de lo que tanto los alumnos como los docentes creen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Así, por ejemplo, algunos alumnos esperan poder hablar una lengua extranjera correctamente, y sin acento, como si fuese su lengua materna y cuando no lo consiguen, se sienten frustrados.

Después de acabar de presentar los aspectos relacionados con la ansiedad lingüística, nos parece necesario distinguir entre la ansiedad de *estado* y la *permanente*. La ansiedad *de estado* se produce bajo circunstancias determinadas, o sea, cuando un alumno tiene que expresarse oralmente delante de toda la clase. La ansiedad se puede convertir en *permanente*, si se repite o se asocia al uso de la lengua; esta ansiedad puede llegar incluso a bloquear el uso normal de una lengua segunda o extranjera.

Entonces, creemos que a través de este panorama breve sobre los aspectos cognitivos y afectivos que intervienen en la corrección hemos podido ver que tanto la actitud de miedo hacia la comisión de errores, como el temor a la corrección son factores que llegan a crear ansiedad en los aprendices y bloquear el aprendizaje y la comunicación.

Hemos de puntualizar cuánta importancia tiene la labor de corrección para los alumnos, porque les proporciona un feedback interesante para que puedan verificar las hipótesis y las pruebas que llevan a cabo a la hora de poner en práctica sus propios conocimientos de la lengua extranjera que están aprendiendo.

Al emprender su labor de corrección, los docentes pueden elegir diferentes métodos para que su intervención sea útil y eficaz; por eso, podemos apuntar que el modo en que se corrige gráficamente es muy importante para que la corrección tenga el efecto deseado; es decir que el alumno la comprenda correctamente, sin tener que preguntarse: "pero, ¿qué significa este signo?" y reaccionar de forma adecuada, es decir que reflexione sobre la corrección y por consiguiente, sobre los elementos que son problemáticos para él.

La expresión escrita ofrece varias posibilidades de corrección, y nos parece que todas son válidas cuando el alumno conoce el significado de cada símbolo empleado y, por lo tanto, puede interpretarlo correctamente. En los puntos siguientes, presentamos los métodos más comunes e intentamos señalar de manera muy breve sus ventajas y desventajas.

Asimismo, en cada método de corrección encontramos acompañado por un mismo texto, con el que podemos proceder a diversas correcciones. Este texto es de una alumna de tercer grado de enseñanza secundaria y que forma parte de la reforma establecida por (MEN: 2006). Nos parece bastante adecuado para practicar varios métodos de corrección.

dora”

Con esta denominación (DøAquino Hilt; Ribas Moliné, 2004: 83), se suele hacer referencia a un tipo de corrección que pretende evidenciar solamente el error, sin proponer las soluciones posibles y sin dar mucha información sobre el error mismo. El texto que viene a continuación nos da un ejemplo de lo que es la corrección evidenciadora:

Me llamo Fatima, soy argelina. Me atractiva las temas que tenen relacion con la sociedad. Me cae bien con los amigos, tengo una amiga que estudiando con ella de primer curso. Me dole mucho el lejo entre los amigos.

Como lo vemos en este ejemplo, las palabras para corregir sólo se han subrayado con una línea, pero se puede hacer con una línea ondulada o con dos líneas, sin alternar gráficas diferentes, y utilizar un único signo de corrección. Si empleamos esta técnica, los alumnos pueden ver inmediatamente dónde está el problema, pero en realidad no saben exactamente de qué tipo de problema se trata, y menos aun a qué nivel de lengua afecta.

La ventaja de este tipo de corrección es que el profesor procede muy rápidamente y no invierte mucho tiempo en la corrección; también funciona bien en particular con los errores *postsistemáticos*<sup>9</sup>, es decir que cuando se supone que el alumno puede corregirse solo, porque conoce la solución. En cambio, la desventaja de este tipo de corrección está en que *no proporciona ninguna información* sobre el tipo de error cometido, y cuando el alumno no se da cuenta del problema, se siente perdido y sin ayuda; es incluso probable que pierda su interés en buscar una respuesta a los problemas que aparecen en su texto escrito.

---

<sup>9</sup> *Los errores postsistemáticos* (se llaman también *superfluos*) son los que comete el alumno cuando conoce las reglas y el sistema lingüístico de la lengua meta, pero no las utiliza de forma coherente.

Con este tipo de corrección, no se trata sólo de evidenciar el error, sino de ofrecer también la solución correcta; a continuación presentamos el ejemplo anterior corregido de manera resolutive:

Me llamo Fatima, soy argelina. Me ~~atractiva~~ *me atraen* ~~las~~ los temas que ~~tenen~~ *tienen* relación *relación* con la sociedad. Me ~~cae~~ *me llevo* bien con los amigos, tengo una amiga que ~~estudia~~ *estoy estudiando* con ella de primer curso. Me ~~dole~~ *me duele* mucho el ~~lejo~~ *la lejanía* entre los amigos.

En este segundo modo de corrección la palabra errada se tacha y se da la corrección al lado del error, es decir que el docente da de cierta manera la solución al alumno pero puede incurrir en dos tipos de problemas:

- primero, el alumno que recibe este texto corregido de esta manera para revisarlo después en casa, no lo hará porque al fin y al cabo ya está bien; o sea, está correcto y perfecto, y si el alumno es perezoso o bien no dispone de mucho tiempo en casa, el texto acaba olvidado en la carpeta.
- segundo, el problema es de tipo práctico; es decir que comporta un dispendio de energía y necesita mucho tiempo por parte del docente.

Este modo de corrección permite mostrar unas estructuras que el alumno no conoce. Por lo tanto, en unos casos puede ser la forma de corrección más adecuada. Desde este punto de vista, puede resultar muy conveniente en esos casos en los que no se disponga del tiempo necesario para que el alumno controle el texto corregido en casa, y luego discuta sobre el mismo con el docente al final del curso, o bien cuando se llevan actividades de escritura en clase y al final de la hora, los alumnos se quedan con una versión corregida, o sea, el texto corregido.



en descodificar las correcciones y trabajar a partir de

Con errores *presistemáticos*<sup>10</sup>, esta técnica de corrección no ayuda mucho porque el alumno no conoce la solución ni puede llegar a ella con sus conocimientos de la lengua extranjera. Por lo tanto, no siempre es un método válido y eficaz; su empleo puede causar frustración y desánimo. Otro problema de este método es requerir mucho tiempo del docente porque tiene que definir estas abreviaturas para los errores. El problema principal es encontrar abreviaturas adecuadas al grupo al que se da clase.

Por otra parte, a veces el profesor puede encontrar errores que son difíciles de clasificar y otras veces se encuentran errores nuevos que ya se habían clasificado; por consiguiente, el profesor tiene que revisar toda la lista de abreviaturas y volver luego a entregarla a los alumnos.

#### **2.4. La corrección “mixta”**

La corrección mixta es el último modo de corrección que citamos aquí. Si la clasificatoria parte de la clasificación de errores en grupos, la mixta consiste en aprovechar elementos de los dos tipos de correcciones precedentes (la resolutoria y la clasificatoria): se muestran los errores proporcionando la solución en los casos que se suponen difíciles de solucionar para el alumno solo, mientras que se añaden abreviaturas para los errores que se puede resolver. Así, como lo vemos en este último ejemplo:

---

<sup>10</sup> Los errores *presistemáticos* (y *ocasionales*) son los que se producen antes de que el alumno conozca las reglas y aprenda las estructuras que rigen el aspecto lingüístico en cuestión. En esta fase del aprendizaje, el alumno no puede autocorregirse, ni siquiera puede explicar el porqué del error cometido.

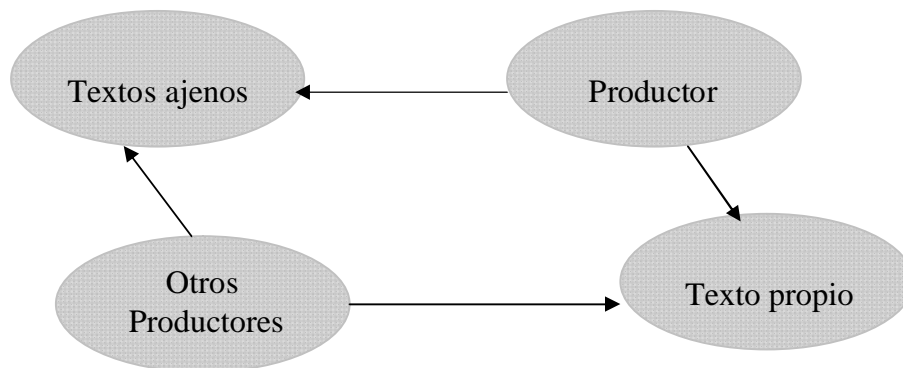


sobre los aspectos relevantes y evita que se pierda de vivo de la actividad, centrada en la reflexión sobre aspectos de la lengua segunda ya trabajados (en trabajos de corrección en grupo).

### 3. El alumno como corrector

Después de haber presentado cómo el docente puede intervenir para corregir los textos escritos de sus alumnos, nos parece muy útil hablar también del alumno que corrige sus textos previamente revisados por el profesor, o bien los de otro compañero individualmente o que trabaja en grupo para corregir un texto ajeno.

Antes de adentrarnos en este punto, nos parece interesante reflexionar sobre las posibilidades de corrección que tiene el alumno. Pues, el abanico de esas posibilidades es muy amplio, pero todas giran alrededor de cuatro factores. Alessandra D'Aquino y Rosa Moliné (2004: 91) nos proporcionan un esquema en el que se presentan estos cuatro factores:



Como lo observamos en este esquema, los cuatro factores se pueden entrelazar entre sí, dando lugar a varias combinaciones:

- i. Autocorrección de textos propios.
- ii. Corrección cruzada de textos escritos por otros alumnos
- iii. Corrección cruzada de textos anónimos de otros alumnos.



pueden diferenciarse en función de que la labor de  
s, en grupos o en forma colectiva.

### 3.1. La corrección “colectiva”

La corrección colectiva consiste en presentar un texto con errores y proponer que toda la clase reflexione sobre las formulaciones e intente encontrar soluciones que sean correctas y adecuadas. Esto es un tipo de actividad que se utiliza a menudo en las clases de lengua, cuando el profesor considera que un error es especialmente significativo, porque hay alumnos que presentan las mismas dificultades. Generalmente, el profesor suele escribir en la pizarra (o en el retroproyector) la frase tal como ha sido escrita por el alumno y pregunta a la clase: *¿dónde está el error en esta frase?*

Este tipo de actividades puede ser a la vez muy peligroso y eficaz, porque por una parte, crea problemas entre el alumno que ha escrito el texto y el grupo; por esta razón, es necesario que el profesor mantenga el anonimato del productor de la frase equivocada para evitar que tenga vergüenza de haber cometido tal error, y que los compañeros se burlen de él ante toda la clase.

Por otra parte, se considera más efectivo el hecho de dar a los alumnos hojas en las que están escritas frases con palabras erradas, con el fin de trabajar sobre ellas en parejas (o en grupos). Pues, los alumnos tímidos e introvertidos no se ponen molestados y nerviosos porque no tienen que hablar frente a toda la clase, sino el compañero (o el grupo) relaja la situación y crea un ambiente más tranquilo y efectivo para realizar la labor de *corrección*.

Pensamos que esta forma de corrección colectiva es productiva, porque ofrece a los alumnos la posibilidad de reflexionar a solas, y luego intercambiar opiniones y negociar todos juntos la solución. Con este tipo de corrección, se

el grupo y al mismo tiempo la reflexión individual y o.

A continuación, presentamos el fragmento de un texto que hemos escogido para practicar una corrección colectiva; como lo hemos señalado en un apartado anterior, es el de una alumna nuestra de la ciudad de Relizane (Hmadna), que estudia en tercer curso de enseñanza secundaria. Este fragmento del texto<sup>11</sup> presenta algunos errores significativos, y por lo tanto creemos que podría ser útil para corregirlo con toda la clase:

*“Me llamo Fatima, soy argelina, Yo no soporto en mis amigos la infelidad que me molesta mucho. La relación con mis padres es muy fuerte y se forma de la confianza y sobre todo la franka. Estoy lejo de ellos pero todos los dias estoy contacto con ellos por telefono y por eso me dole mucho el lejo entre los amigos...”*

### 3.2. Corrección en pareja o en grupo

Este tipo de corrección presenta una gran ventaja, en comparación con la colectiva: la de no crear muchos problemas desde el punto de vista afectivo, es decir que el alumno se siente más protegido cuando trabaja con pocas personas y automáticamente se siente más tranquilo.

Como lo acabamos de anotar puede ser una solución muy productiva trabajar en forma colectiva, pero partiendo de una labor en pequeños grupos o en parejas. En este caso, el único problema es tratar de formar un grupo equilibrado o una pareja que funcione con componentes que puedan discutir de forma armoniosa y sin disputas, evitándose así juntar personas que no se llevan bien.

---

<sup>11</sup> Este texto se ha redactado durante la primera tarea de español del primer trimestre (Octubre, 2007; programa de la nueva reforma establecida por el Ministerio de Educación Nacional). Pensamos que con los errores que comporta este texto puede ser útil para una discusión en clase con el objetivo de llevar a cabo una corrección colectiva. Véase el texto completo en el anexo IV.

Es muy interesante para tratar textos amplios, por ejemplo de 250-300 palabras, una traducción o un examen. Para acelerar la labor y facilitarla, sobre todo cuando el grupo no es rápido para reconocer los errores, podemos señalar los errores con la corrección evidenciadora. Por otro lado, esta actividad requiere mucho tiempo para la reflexión del grupo o de la pareja y también para la revisión y el control del docente.

### 3.3. La corrección “cruzada”

La corrección cruzada consiste en pasar el texto de un alumno a otro alumno que tiene que revisarlo. Esta modalidad de corrección no anonimiza al productor, pero al trabajar en grupo o en parejas puede resultar ventajoso saber quién ha redactado el texto, porque en caso de duda, los correctores pueden dirigirse directamente a los productores y pedir explicaciones. Por otra parte, cuando los alumnos se encuentran en la misma situación, ningún productor se siente particularmente afectado por ser corregido por otros compañeros.

Esta corrección es aplicable sobre todo para la corrección de *textos breves* (como las tarjetas de felicitación, cartas breves y mensajes) y de respuestas a preguntas abiertas porque necesita mucho tiempo, es decir que todas las formas en las que el corrector es el alumno, necesitan tiempo para que se pueda ver el resultado, respetando el tiempo de reflexión de los alumnos, que no coincide con el del docente y su ritmo de marcha. Por lo tanto, es preferible evitar actividades de este tipo y limitarlas a cinco minutos de clase, porque el alumno no tiene bastante tiempo para reflexionar; por eso, es aconsejable aplazarlo todo a una clase un poco especial, sólo de corrección.

El trabajo individual tiene mucho sentido cuando el texto por revisar es el propio. En este caso, como ya lo hemos comentado anteriormente, es oportuno que el profesor ayude a su alumno, o sea que intervenga previamente sobre el texto en cuestión. Según el tipo de modalidad adoptada por el docente-corrector, se puede proponer al alumno:

- *Una corrección evidenciadora*: el alumno puede intentar corregir solo todos los errores, pero como en este caso se le proporciona muy poca información, se corre el riesgo de desamparar al alumno.
- *Una corrección resolutive*: el alumno puede copiar el texto en limpio, y obtener al final un texto correcto, poniendo énfasis sobre los aspectos ortográficos de la lengua segunda o extranjera.
- *Una corrección clasificatoria*: el corrector puede seguir la corrección puntual guiada por las etiquetas.
- *Una corrección mixta*: el alumno puede revisar el texto solucionando todos los problemas; ayudándole en esto con las etiquetas y las soluciones cuando él mismo no puede proponer una solución suya.

La presencia del docente es muy fuerte en este tipo de corrección, con respecto a todas las modalidades que hemos presentado en este capítulo. Sin embargo, si se deja al alumno solo con un texto, sin darle sugerencias ni informaciones que lo guíen, puede llevar a resultados muy negativos, sobre todo si se siente incapaz de autocorregirse. Cuando el alumno está pasando una composición, dispone de mucho tiempo para redactarla y por eso puede volver a leer el texto y dar lo que puede durante ese tiempo.



**PDF Complete**

*Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

til y eficaz la propuesta de volver a leer el texto con  
l con respecto al momento de redacción antes de  
entregarlo. Esta técnica utilizada por profesionales de la escritura, estimula la  
autocorrección del alumno.

La lengua es un instrumento de comunicación entre dos o más personas. Para que la hablemos correctamente necesitamos aprender su gramática y aprender sus normas de uso. En las clases de lengua española dadas a los alumnos de tercer grado de bachillerato, son más numerosas las horas dedicadas a las estructuras gramaticales que aquéllas que se dedican a los otros aspectos de la lengua pues, se considera que la gramática ocupa un lugar importantísimo para el aprendizaje de los idiomas, porque para hablar bien se necesita conocer y adquirir las reglas.

Ésta es una de las razones que nos llevó a interesarnos por los problemas de adquisición de las reglas y los errores que se cometen cuando las mismas no se llegan a adquirir.

## **1. Metodología de análisis**

En este trabajo consideramos el análisis y la explicación de las causas de la comisión de errores más importantes, porque nos parece que nos proporciona muchas posibilidades de llegar a saber más y mejor sobre la adquisición y el aprendizaje del español como lengua extranjera y así podemos prestar más ayuda pedagógica a los aprendices.

Por eso, la metodología de análisis que hemos seguido en este trabajo es la establecida por Corder (1981: 14-25), pero con modificaciones en cuanto al proceso de la amplitud del análisis. Los pasos del procedimiento son los siguientes:

- Identificación del error en su contexto (corrección).
- Clasificación de las categorías elegidas.
- Descripción del error.
- Explicación de los errores cometidos mediante un breve comentario.

analizado comporta treinta y nueve cartas; hemos (cuarenta) porque uno de los alumnos no terminó su examen; estos números van, pues, de uno (1) a treinta y nueve (39). En cuanto a los niveles lingüísticos analizados, hemos decidido centrarnos en los errores que se cometen al nivel morfo-sintáctico porque hemos observado que en este nivel, nuestros alumnos encuentran muchas dificultades y cometen la mayoría de los errores.

Para cada tipo de idiosincrasia elegimos dos o tres ejemplos de dos o tres cartas diferentes: en cada ejemplo subrayamos el error cometido, y proponemos, al lado, su corrección. Así los presentamos:

- Las cifras que preceden cada uno de los ejemplos que citamos en el análisis de los resultados (en el capítulo IV), sirven para identificar los errores que hemos registrado: para el primer ejemplo, es (4.2):
- **4.** Corresponde a la cuarta expresión escrita, o sea la cuarta carta; y **2** al número del error cometido por el mismo alumno que ha redactado la carta n<sup>o</sup>4.

Tenemos que señalar que en muchos casos, los ejemplos que damos comportan varios errores; para más claridad y evitar confusiones, corregimos el enunciado citado y dejamos sólo el error por el que se cita el enunciado, por ejemplo:

En el texto de la carta (2) *tomar fotos con tú*: el alumno ha cometido un error de ortografía (ha escrito *photos* en lugar de *fotos*), pero hemos corregido este error para poder citar sólo el error que nos interesa citar (citamos este ejemplo en el apartado 1.4 del capítulo IV).

Como anexos, hemos elegido sólo tres cartas como ejemplos que corresponden a tres niveles distintos, es decir: la primera carta es la del texto escrito (25); es de nivel bastante alto porque el que la escribió ha obtenido la mejor nota entre todas las cartas. La segunda es la del texto (10), es de nivel medio y la

bajo, porque a pesar de que respete la forma de la  
s errores.

## **2. Presentación de los sujetos**

Los aprendices que nos han proporcionado nuestra muestra estudian todos en una clase de tercer curso de lenguas extranjeras. Esta clase se compone de cuarenta alumnos, cuya edad varía entre diecisiete (17) y veintiún años (21), con una mayoría de diecinueve años (19). Es una clase de treinta y siete (37) chicas y tan sólo tres chicos. Todos los alumnos son argelinos, y viven en la ciudad de Zemmora (provincia de Relizane situada en el noroeste de Argelia).

Este grupo de alumnos tiene mucho entusiasmo e interés por aprender las lenguas extranjeras, especialmente el idioma español que, para ellos, es una lengua de cultura y civilización. A este grupo le encanta conocer y saber cosas típicas de España y de los españoles. Son alumnos serios en su trabajo y muy abiertos a los otros; acogen las lenguas de los otros con mucho gusto y placer; son unos jóvenes muy tolerantes que aceptan todo tipo de interculturalidad entre los pueblos, y en particular entre el pueblo argelino y el español.

### **2.1. Competencia lingüística**

Para poder analizar los errores cometidos por nuestros sujetos y comprender mejor sus dificultades de aprendizaje de la lengua española, tenemos que aproximarnos primero a su competencia lingüística. Por eso, nos parece necesario empezar primero por referirnos a los conocimientos que comparten, es decir, qué lenguas han aprendido antes de aprender el español, y después, describir brevemente las condiciones en las que estudian español.



a competencia lingüística previa al aprendizaje del  
nuestros sujetos comparten el conocimiento del  
dialecto, del árabe estándar y del francés.

### 2.1.1. El árabe y el francés

En Argelia, el idioma oficial es el árabe:

- La variedad dicha clásica o estándar es la lengua de la enseñanza, de la administración, las instituciones públicas, las publicaciones literarias y los diversos medios de comunicación. Para los argelinos, el árabe estándar es la segunda lengua que se aprende en la escuela.

- El árabe dialectal es el nombre que reciben las variedades lingüísticas del árabe hablado; es la primera lengua que se adquiere con la familia, y es pues, la lengua materna que se utiliza, en toda su diversidad, en los ámbitos domésticos, en la conversación informal entre hablantes de la misma área dialectal, en las canciones y poesías populares. Esta variedad se adquiere desde el nacimiento, pero no se escribe ni se estudia.

El árabe dialectal comporta una serie de características que lo diferencian del árabe clásico<sup>12</sup>; éste es más complejo que aquél; cuando éste utiliza varias formas, aquél utiliza sólo una forma, por ejemplo, el relativo español *que* tiene en árabe dialectal sólo una forma invariable (*'alli*) que le corresponde, mientras que en árabe clásico usa varias formas (*'alladī, 'alladīna, 'alladāyini, etc.*), porque el relativo concuerda en género y número con el sustantivo. Ocurre lo mismo para el vocabulario: él del árabe estándar es mucho más amplio, y tiene una gran cantidad de sinónimos que desaparecen en el dialectal.

---

<sup>12</sup> Para más detalles sobre las variedades de la lengua árabe, remitimos a Bouchiba Ghlamallah (2005: 263-286)

al francés, hay que saber que la administración desde 1830 hasta 1962, emprendió una política de radical "desarabización" que hizo que el árabe clásico desapareciera prácticamente del país, y fuera sustituido como lengua de cultura por el francés. Después de la independencia de Argelia, se ha intentado normalizar el uso del árabe clásico, pero éste sigue siendo percibido por muchos argelinos como muy difícil para su uso en la vida cotidiana. Como primera lengua extranjera, el francés se usa como lengua de trabajo por los hablantes bilingües.

## 2.2. El aprendizaje del español

En Argelia, el español como lengua extranjera se enseña en los institutos secundarios académicos. Se empieza a estudiar a partir del primer curso de enseñanza secundaria. Todos los alumnos estudian además del árabe, el francés también como *primera* lengua extranjera, el inglés como *segunda* lengua, mientras que el español se estudia (igual que el alemán) como *tercera* lengua extranjera. La primera lengua extranjera es obligatoria, y la segunda y la tercera son opcionales.

El bachillerato es un examen que pasan los alumnos del tercer curso de secundaria; los que aprueban y quieren después estudiar el español para especializarse y profundizar sus conocimientos en lengua y cultura española, tienen que ingresar la universidad tras los tres años de estudio de dicha lengua en el instituto. Entonces, tienen que seguir una carrera de cuatro años durante los cuales estudian lengua (gramática, expresión escrita y oral, fonética, etc.), literatura, civilización (historia y cultura), sintaxis superior, lingüística y finalmente, didáctica de la lengua y psicopedagogía. Al final de la carrera, el estudiante saca una licenciatura gracias a la que puede enseñar en los institutos secundarios.

En lo que se refiere a los objetivos de la enseñanza del español, los alumnos de último curso de enseñanza secundaria deben ser capaces de producir y comprender adecuadamente, en situaciones comunicativas, mensajes orales y por escrito en español. Son normalmente capaces de comprender el sentido general de tales mensajes, pero pueden tener dificultades para la comprensión de los aspectos connotativos, irónicos y metafóricos.

El dominio de lengua que se espera de estos aprendices es aquél que cada persona necesita al visitar un país de habla española, sea en calidad de turista, sea para una relación cultural o al encontrarse en su propio país con un hispanohablante, al cual debe ayudar, informar y guiar.

En concreto, se espera que los aprendices actúen y comuniquen de manera apropiada, y sean capaces de utilizar los siguientes tipos de registros:

- i. *Registro formal*: saber comunicarse con adultos desconocidos en situaciones en las que se exige un tratamiento formal.
- ii. *Registro semiformal*: saber comunicarse con adultos con los que puedan tener una relación formal.
- iii. *Registro informal o familiar*: saber comunicarse con amigos y familiares.

También, se espera de los alumnos que desarrollen las cuatro destrezas:

- i. Para la *comprensión auditiva*, el aprendiz debe ser capaz de entender una interacción desarrollada e informaciones de tipo convencional, como también tiene que comprender descripciones y explicaciones de objetos. El alumno debe ser capaz de seguir los puntos básicos de una conversación, pero a este nivel, no se le pide aún que comprenda a una persona que no está delante de él.

al, el alumno debe poder desenvolverse con cierta vida cotidiana, por ejemplo: el del trabajo, de la familia, del entorno personal y también social. El vocabulario que utiliza es restringido pero suficiente para expresarse.

iii. Para la *comprensión lectora*, el alumno debe adquirir la capacidad de entender textos en los que el factor esencial y fundamental es la comunicación de informaciones diarias. El aprendiz de este nivel puede entender la globalidad a pesar de que necesite una segunda y tercera lectura para poder comprender los detalles.

iv. Para la *expresión escrita*, el alumno produce textos que no son largos ni complejos, relativos a la vida cotidiana, como puede cometer errores gramaticales o léxicos que no afectan a la comprensión global de su mensaje.

De manera general, el alumno de último curso de enseñanza secundaria demuestra sus *habilidades básicas* y productivas del lenguaje oral y escrito. Asimismo, demuestra el desarrollo de estrategias comunicativas propias (interacción cotidiana, descripción y narración), y desde esta perspectiva, el aprendiz manifiesta su dominio de los aspectos formales del idioma español.

### **2.2.2. Programación de las sesiones de clase**

En Argelia, los docentes enseñan en los institutos un programa académico común a los alumnos de tercer curso de la especialidad *lenguas extranjeras*. Las clases se organizan en unidades didácticas como en todos los manuales de lenguas extranjeras. El profesor prepara una ficha en la que tiene que tener en cuenta las prescripciones del Ministerio de la Educación Nacional (MEN). La unidad didáctica debe comportar las etapas siguientes:

presenta a los alumnos un diálogo que trata de un texto en el que se presenta una situación que sirve de base para la comprensión y la expresión oral; el objetivo es que los alumnos consoliden y enriquezcan la adquisición lingüística de los primeros años de aprendizaje, tanto en el campo fonético como en lo que concierne a la gramática y el léxico.

En lo que se refiere a esta primera etapa, se suele considerar que la comprensión es una destreza receptiva, pero en realidad necesita un esfuerzo activo por parte del alumno o, por lo menos, cierta atención. Para que se practique correctamente, se concede una hora y media de tiempo para cada unidad didáctica.

En segundo lugar, a partir del diálogo-soporte de la primera etapa, el profesor saca las estructuras gramaticales que se van a estudiar después, con más detalles. En esta etapa de la unidad didáctica, se lleva a cabo el análisis léxico-estructural con el objetivo de que se adquieran estructuras gramaticales y un nuevo vocabulario acompañados de una serie de ejercicios orales y escritos. Esta etapa dura dos horas y medio por su importancia y utilidad.

En tercer lugar, el profesor pasa a la etapa siguiente que es la de la comprensión lectora. Esta destreza tiene aquí una doble función: la primera es la de entrenar al alumno a comprender un texto de tipo escrito; y la segunda función es la de suministrar al alumno un nuevo canal de de información diferente del diálogo que se le presenta en la primera etapa. Se hace la comprensión lectora con el fin de guiar al alumno a descubrir el sentido de un texto, además de desarrollar en él, varias competencias. Esta etapa requiere una hora de tiempo.

En cuarto lugar, el profesor continúa con la expresión escrita. En este tipo de unidad didáctica, esta destreza es la más productiva y activa, después de estudiar las estructuras morfosintácticas que se han enseñado en la etapa anterior. Al final del curso y después de diversos ejercicios de redacción, el alumno debe

Podrán redactar cartas personales o de carácter  
sobre los temas de los textos de tipo descriptivo, narrativo, expositivo y  
argumentativo. Esta etapa dura una hora.

En último lugar, el profesor llega a la última etapa de la unidad didáctica: la de la evaluación de la expresión escrita. Esta sesión debe durar una hora y tiene como objetivo indicar a los alumnos los errores que han cometido, ayudarles a entender en qué consisten y a corregirlos.

### 2.2.3. Un ejemplo de unidad didáctica

Después de este esquema general de las etapas que se deben seguir nos parece necesario presentar, para más claridad, un ejemplo concreto de unidad didáctica. La unidad que hemos elegido es la unidad nº 4 del libro del alumno de tercer curso de enseñanza secundaria (MEN, 1995: 121-130)<sup>13</sup>:

#### i. *Comprensión auditiva*

Antes de empezar esta etapa, el profesor tiene que animar a los alumnos a hablar y discutir sobre problemas actuales de los jóvenes como los del paro y la delincuencia. Después de leer el diálogo, el profesor tiene que hacer preguntas sobre el texto:

- ¿Quiénes son los personajes del diálogo?
- ¿De qué se está discutiendo?
- ¿Cuál es la opinión del responsable?

El diálogo se presenta a los alumnos sin su título, y por eso, el profesor tiene que invitar a sus alumnos a imaginar y darle un título al diálogo. Al final de esta

---

<sup>13</sup> Este manual fue elaborado por un equipo de profesores dirigido por M. Yasri, y que trabajó bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional. El título de la unidad es: "Juventud: Paro y Delincuencia".

cer los ejercicios que corresponden a este diálogo; "verdadero o falso" y también de juego de rol en parejas.

ii. *Análisis léxico-estructural*

En esta etapa, el alumno estudia normalmente cuatro estructuras gramaticales; pero en nuestro trabajo, proponemos aquí sólo un ejemplo de estructura para mostrar cómo ésta se debe desarrollar:

"Los sociólogos afirmaban que el paro es el mal del siglo"

Pretérito imperfecto de indicativo

Tras escribir la estructura en la pizarra, el profesor explica y enseña a los alumnos la formación del pretérito imperfecto de indicativo. Se aprovecha la forma de la primera conjugación del verbo afirmar, para enseñarla, y se añaden después las dos otras conjugaciones:

Verbos en AR: *Afirmar*

Radical +	{	aba
Afirm +		abas
		aba
		ábamos
		abais
		aban

Verbos en ER, IR: *saber; decir*

Radical +	{	ía
Sab +		ías
Dec +		ía
		íamos
		íais
		ían

Los alumnos empiezan por dar ejemplos y el profesor los corrige; después tienen que hacer los ejercicios del libro. Por lo que corresponde a los dos verbos irregulares *saber* y *decir* de la segunda y tercera conjugación, observamos que se

verbos regulares de la primera conjugación, porque su forma de indicativo es regular; pero consideramos que enseñarlos como si fueran regulares es un error, porque es ambiguo e incomprensible para el alumno a quien se les enseña; nos parece que este último tiene que saber desde la primera vez que se presentan para que se aprenda su conjugación, que los verbos *saber* y *decir* son verbos irregulares.

### iii. *Comprensión lectora*

En esta etapa, el profesor invita a sus alumnos a leer primero en silencio el texto de la unidad nº 4; después, plantea preguntas sobre su contenido para averiguar si lo han comprendido o todavía no. Generalmente, cada nuevo texto introduce un nuevo vocabulario, y el profesor lo tiene que explicar. Una vez la tarea de explicación terminada, el profesor pasa a las demás actividades señaladas en el manual. La primera de ellas completa la comprensión global de los textos: como éstos no suelen tener títulos, los alumnos se los tienen que dar después de la etapa de la comprensión.

### iv. *Expresión escrita*

El profesor escribe el tema en la pizarra y subraya las palabras clave; las explica y da a sus alumnos un plan de trabajo modelo, como por ejemplo, el tema siguiente: "Recientemente, un joven de veinte años agredió a un anciano y le dejó por muerto, después le robó por valor de cien euros". Comenta este pasaje, ¿qué opinas?

Para este tema, el plan modelo propuesto es el siguiente:

- *Introducción*: Presentar los fenómenos: el paro y la delincuencia que son problemas sociales y que interesan la mayoría de los jóvenes porque pueden concernir muchos de ellos.

- *Desarrollo*: Causas por las que el joven vuelve un delincuente, por ejemplo:

- El paro;
- La separación de los padres;



sociedad de esta categoría tan sensible;

problemas:

- Tomar drogas y así vuelven drogadictos;
- Ser vagabundos o ladrones y terminar encarcelados.

- *Conclusión*: Dar su punto de vista personal y proponer soluciones posibles.

#### 2.2.4. Evaluación y exámenes

La evaluación consiste en poner una nota a los trabajos entregados, y en la corrección de los errores cometidos por los alumnos en los mismos. Una vez que el profesor se los devuelva, los alumnos pueden intercambiarlos con sus compañeros para compararlos y observar los diferentes errores cometidos, y aprender así a dejar de cometerlos.

Los alumnos argelinos pasan tres exámenes escritos durante cada curso académico. El examen de español dura dos horas y tiene que ser un modelo de bachillerato para que los aprendices se acostumbren a este examen; generalmente, se les suele dar un texto sin título con varias preguntas de este tipo:

i. *Comprensión*: por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que:

- Elijan un título entre tres o cuatro frases escritas para mostrar cuáles son las que corresponden al sentido del texto.
- Respondan a tres preguntas sobre el contenido del texto.

ii. *Vocabulario*: El alumno tiene que buscar los verbos de los sustantivos o adjetivos citados, y dar los sinónimos y antónimos de algunas palabras elegidas en el texto por el alumno.

iii. *Competencia lingüística*: Este tercer punto corresponde a los ejercicios gramaticales; éstos pueden formularse de la manera siguiente:

de paréntesis en el tiempo y modo adecuados.

encino la preposición o el relativo adecuado.

- Transforma la frase siguiente introduciendo la idea de duración o de continuidad.

iv. *Expresión escrita*: se trata de presentar al aprendiz un problema o una situación y se les invita a dar su punto de vista argumentándolos con ejemplos de la vida cotidiana, por ejemplo: "Hoy día muchos jóvenes están en paro". A tu parecer, ¿cuáles son las soluciones que tú propones para poner fin a este problema?

En lo que se refiere a la calificación, los exámenes de español como todas las demás disciplinas se puntúan sobre veinte (20); las notas de la prueba se reparten de la manera siguiente:

- Comprensión: 06 puntos
  - Vocabulario: 02
  - Competencia lingüística: 06
  - Expresión escrita: 06
- $$= \underline{\quad 06 \quad}$$
- $$= 20 \text{ puntos}$$

A partir de esta calificación, vemos que tanto la comprensión y la competencia lingüística como la expresión escrita se puntúan sobre seis puntos mientras que el vocabulario se puntúa sólo sobre dos puntos. La competencia lingüística y la expresión escrita tienen pues una mayor importancia que el vocabulario, porque éste sirve poco si no se sabe utilizar en el contexto de la comunicación, mientras que la competencia lingüística permite producir textos y usar las estructuras gramaticales (y léxicas a la vez) que se han aprendido durante las clases. Los criterios de evaluación de los textos producidos que se deben tener en cuenta son los siguientes:

os puntos (2 pts); se averigua si el alumno sabe presenta con la estructuración requerida, es decir, si el texto comporta una introducción, un desarrollo y una conclusión.

- *Contenido*: se nota sobre cuatro puntos (4) porque tiene una gran importancia; es la de tratar el tema, es decir que el alumno expone sus propios conocimientos culturales, pragmáticos y sobre todo los conocimientos lingüísticos que son imprescindibles en esta fase que requiere vigilancia y prudencia por parte del alumno.

### 3. Elección de la prueba

Para llevar a cabo nuestro análisis, hemos elegido las redacciones escritas por nuestros alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria. Estos alumnos están en su año final de bachillerato y creemos que en este nivel de aprendizaje ya han adquirido ciertos conocimientos en lengua española y pueden redactar pequeños párrafos en español.

Como en los exámenes normalmente previstos para este curso, se les pide que redacten un párrafo, hemos decidido analizar redacciones escritas durante un examen, porque sabemos que los alumnos hacen un mayor esfuerzo durante los exámenes para evitar los errores y obtener una buena nota.

Pero sobre todo, pensamos que es muy interesante, para los profesores de secundaria que somos, analizar los errores de nuestros propios alumnos, porque comprender por qué cometen estos errores, puede ayudarnos a mejorar nuestras explicaciones en el aula. Y finalmente, la última razón que nos llevo a esta decisión es que recoger un corpus de nuestros alumnos es mucho más práctico porque podemos reunir las mejores condiciones posibles para realizar nuestro estudio.

La prueba escrita que se ha presentado a los alumnos, y que es objeto de análisis de nuestro trabajo, forma parte del cuadro de exámenes del primer trimestre del año académico 2005-2006. Entre los temas propuestos para las pruebas, hemos elegido para los sujetos un texto bajo la forma de una carta de amistad: se trata de una chica, llamada Luisa, que escribe a una amiga suya, María, pidiéndole perdón por un malentendido ocurrido entre ellas. Después de leer el texto, los alumnos tienen que responder a las preguntas de comprensión, vocabulario, gramática y expresión escrita; Como tema para esta última pregunta, hemos propuesto a los alumnos que escriban una carta a un amigo español para invitarle a visitar Argelia.

## **5. Administración de la prueba**

El examen de español suele hacerse después de todas las pruebas, o sea, el último día del calendario de los exámenes, de acuerdo con el calendario del bachillerato para que el alumno se acostumbre y se prepare mejor para la última prueba de enseñanza secundaria. El primer día del mes de diciembre de 2005, los alumnos pasaron esta prueba, y tuvieron dos horas seguidas para terminarla.

Como en todas las otras pruebas, la clase de lenguas extranjeras se divide, el día de la prueba de español, en dos grupos de alumnos sentados uno tras otro, según el orden alfabético. Cada grupo pasa este examen en un aula independiente de la otra, vigilado por un profesor de disciplina diferente que el español. Nosostros hemos limitado la redacción a un texto de diez a quince líneas, y les hemos pedido explícitamente que respetaran la forma de escritura de una carta de amistad tal como se les había enseñado previamente en clase.

Como ya lo hemos señalado en el capítulo anterior, las expresiones escritas por nuestros alumnos consisten en treinta y nueve *cartas* a tema de un examen. Las desviaciones que hemos decidido analizar son desviaciones cometidas en *el nivel morfo-sintáctico* de la lengua, porque en este nivel lingüístico nuestros alumnos cometen más errores y hallan más dificultades.

En la tabla n°1, presentamos los resultados cuantitativos, por números y por porcentajes:

Tabla n°1: Números y porcentajes de errores  
analizados (nivel morfosintáctico)

<b>Errores de</b>	<b>Número de errores</b>	<b>Porcentaje %</b>
<b>Género y número</b>	<b>94</b>	<b>19.96%</b>
<b>Preposiciones</b>	<b>92</b>	<b>19.53%</b>
<b>Formas verbales</b>	<b>67</b>	<b>14.23%</b>
<b>Pronombres personales</b>	<b>64</b>	<b>13.59%</b>
<b>Indicativo</b>	<b>53</b>	<b>11.25%</b>
<b>Artículos</b>	<b>44</b>	<b>09.34%</b>
<b>Subjuntivo</b>	<b>21</b>	<b>04.46%</b>
<b>Ser y Estar</b>	<b>18</b>	<b>03.82%</b>
<b>Conjunciones</b>	<b>13</b>	<b>2.76%</b>
<b>Haber y Tener</b>	<b>05</b>	<b>01.06%</b>
<b>Total</b>	<b>471</b>	<b>100%</b>

errores analizados en la tabla n°1, es necesario de desviaciones encontradas en las treinta y nueve cartas es de ochocientos veintitrés errores (823). El total de cuatrocientos setenta y un errores cometidos al nivel morfosintáctico (471) representa más de la mitad de las desviaciones analizadas, ya que los demás errores, o sea trescientos cincuenta y dos (352) se han cometido en los demás niveles lingüísticos (suprasegmental, fonético, y léxico).

Total Errores	E. nivel morfo-sint.	% E. nivel morfo-sint
823	471	74.73%

Como nos lo indica el cálculo del porcentaje de errores cometidos en el nivel morfosintáctico, vemos que casi alcanza el 80% del conjunto de errores encontrados. Por eso, nos hemos centrado en este nivel porque este alto porcentaje nos lleva a pensar que nuestros treinta y nueve alumnos encuentran más dificultades.

En la tabla n°1, presentamos los resultados cuantitativos: hemos clasificado los errores cometidos al nivel morfosintáctico por números y por porcentajes, según el tipo de errores cometidos para ver a qué obstáculos se enfrentan nuestros aprendices. En esta tabla podemos observar que:

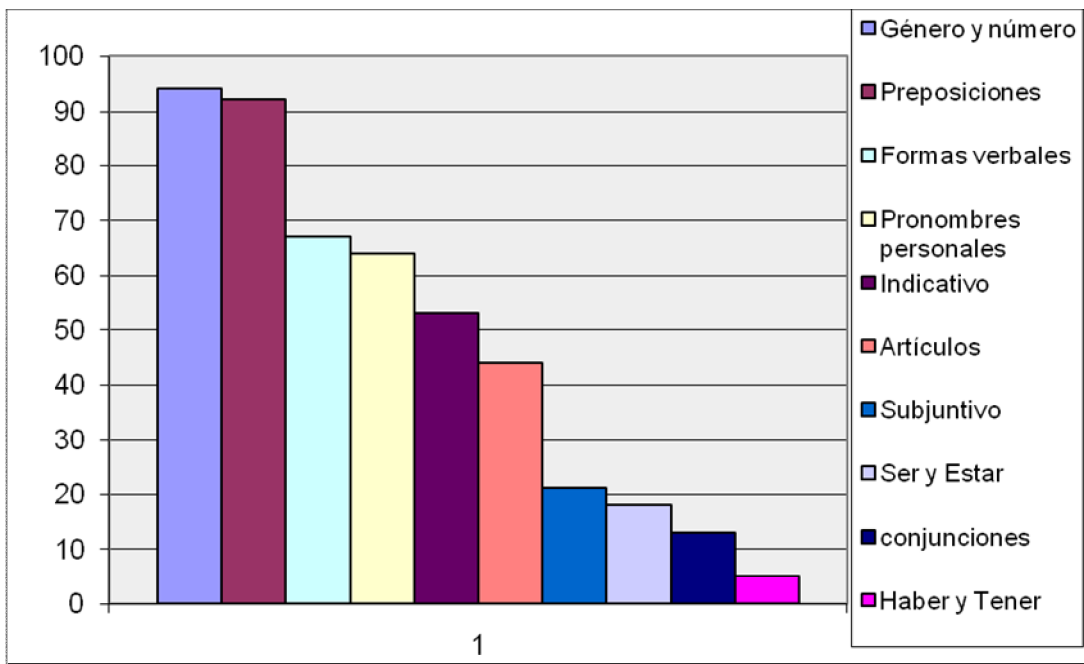
- El tipo de errores que ha tenido el mayor porcentaje es el de género y número: este punto gramatical alcanza casi el 20% (19.96 %); podemos decir que es el tipo al que los alumnos se enfrentan con más dificultad; es un resultado que refleja carencias, como lo vemos en el análisis cualitativo, en el dominio de las reglas de concordancia nominal.

menos errores es *el uso de los verbos haber y tener*,

sólo el 1.06 % del porcentaje total. Esto nos lleva a

suponer que o bien nuestros aprendices no encuentran muchas dificultades o bien que su uso en sus textos escritos es muy limitado. Para mostrar de manera más clara los puntos gramaticales que presentan más dificultades, presentamos el histograma siguiente:

Tabla n°2: Distribución cuantitativa y tipológica de los Errores



## 1. Tipología de los errores analizados

### 1.1. Género y número

Como hemos observado en la tabla n°1, los mayores porcentajes alcanzados están en la concordancia nominal, o sea, el género y el número: aquí, empezamos con este tipo de errores porque es el tipo más afectado por error. En la tabla n°3 presentamos los resultados particulares de este tipo de desviaciones:

	Número	% en nivel morfosintáctico
Género	52	11.04 %
Número	42	08.92 %
Total	94	19.96 %

A partir de esta tabla podemos observar que el género tiene el mayor número de errores (52) mientras que las desviaciones en el número llegan a (42). Por eso, queremos empezar este análisis con las idiosincrasias del género.

### 1.1.1. Género

#### i. Artículo masculino en lugar del femenino:

(4.2) el carta ⇒ la carta

(36.8) los tradiciones ⇒ las tradiciones

#### ii. Sustantivo masculino con adjetivo femenino:

(2.5) mi país es muy bonita ⇒ ... es muy bonito

(3.2) la clima está buena ⇒ el clima está bueno

#### iii. Determinante masculino en lugar del femenino:

(6.4) este carta ⇒ esta carta

(21.3) este vacaciones ⇒ estas vacaciones

#### Comentario:

El uso erróneo del artículo femenino en lugar del masculino (4.2) y (36.8) se da en los textos escritos de los alumnos, pero en número muy reducido. Creemos que estas equivocaciones se cometen por el desconocimiento del género de las palabras en castellano.



tos (2.5) y (3.2) presentan una inadecuación entre el demostrativo. En (2.5) tenemos un sustantivo masculino usado con un adjetivo femenino. Pensamos que la palabra *páis* en árabe es femenina, por esta razón, el alumno la usa con un adjetivo femenino porque cree que es el mismo caso que el español.

En (3.2) observamos otro tipo de discordancia entre el género del sustantivo, el artículo y el adjetivo, es decir que la palabra masculina *clima* es usada con el artículo definido femenino *la* y el adjetivo femenino *buena*. Creemos que, aunque se le enseñan ciertas excepciones (como: idioma y programa, por ejemplo), el alumno tiende a pensar que, como la mayoría de las palabras terminadas en *a* son femeninas, generaliza la regla de la palabra *clima*, que termina también con la vocal *a*.

Creemos que estamos aquí frente a un caso de hipergeneralización, es decir que el alumno generaliza el uso del género aprendido a todas las palabras españolas; el fenómeno de la hipergeneralización consiste en la extensión de una regla aprendida de la lengua, pero aplicada a un campo en el que no es aceptable.

En los ejemplos (6.4) y (21.3) estamos frente a una falta de adecuación entre el demostrativo en singular y el sustantivo en plural (21.3). Quizás, esta diferencia se pueda explicar por el problema fonético observado en cada alumno. Como lo vemos, los errores de concordancia en género se cometen tanto en los determinantes como en los adjetivos y los sustantivos.

**i.** Posesivo singular usado con un sustantivo plural:

(1.6) mi frases ⇒ mis frases

(9.5) mi besos ⇒ mis besos

**ii.** Posesivo plural usado con un sustantivo singular:

(2.8) mis información ⇒ mis informaciones

**iii.** Sustantivo singular usado con un posesivo plural:

(24.2) mis país ⇒ mi país

**iv.** Adjetivo singular en lugar del plural:

(5.9) hay lugares muy importante ⇒ ... muy importantes

**v.** Adjetivo plural en lugar del singular:

(30.4) la gente son muy gentiles ⇒ la gente es muy gentil

**vi.** Artículo singular en lugar del plural:

(16.1) la vacaciones ⇒ las vacaciones

**vii.** Demostrativo singular en lugar del plural:

(5.3) este días ⇒ estos días

**Comentario:**

Los ejemplos (1.6), (9.5), (2.8) y (24.2) presentan una inadecuación entre el adjetivo posesivo (mi) y el sustantivo. En (1.6) el alumno utiliza un adjetivo posesivo singular con un sustantivo plural. Otras veces, como vemos en el ejemplo (9.5) se utiliza el posesivo singular con un sustantivo plural. En el caso (2.8) encontramos un posesivo plural usado con un sustantivo en su forma singular. Mientras que en el ejemplo (24.2), el alumno usa un posesivo plural en lugar del singular porque el sustantivo que está en singular lo exige.

Observamos una discordancia entre el adjetivo y el sustantivo. En algunos casos, el alumno utiliza un adjetivo singular con un sustantivo en la forma plural. Otro tipo de discordancia lo encontramos en el ejemplo del texto (30.4) donde el alumno usa un adjetivo plural con un sustantivo singular.

A veces, estos tipos de discordancia en número no sólo se cometen con los adjetivos y los sustantivos, sino también con los determinantes. Esta discordancia, a menudo repetida es difícilmente por una explicación única. Por ejemplo, en el caso (16.1) en el que *vacaciones* se usa con un artículo en singular en vez del plural, podemos suponer que este alumno piensa en árabe o traduce la palabra *vacaciones* porque en árabe esta palabra se usa en singular; podría ser, pues una interferencia de la lengua árabe que es la lengua materna de los alumnos.

También, con el ejemplo (5.3) en el que estamos frente a una falta de adecuación entre el sustantivo y el adjetivo, podría ser el mismo tipo de explicación, porque en árabe se puede poner en ciertos casos un adjetivo en singular con un sustantivo en plural.

Pero, de manera general, es muy posible que este tipo de desviaciones se cometa por parte de los alumnos cuando no dominan suficientemente las reglas gramaticales de concordancia del número.

## 1.2. Artículos

Como lo hemos hecho con la categoría del género y el número, lo hemos hecho también con los artículos, aquí hemos congregado juntas adiciones y omisiones en la tabla n°4 que viene adelante y que nos presenta los resultados encontrados en cada tipo:

	Número	% en nivel morfosintáctico
Adición del artículo	37	7.85 %
Omisión del artículo	07	1.49 %
Total	44	9.43 %

A partir de esta tabla podemos observar que las equivocaciones cometidas en el uso del artículo oscilan entre adiciones y omisiones, pero las adiciones son más bien numerosas que las omisiones, porque como lo vemos más arriba, las adiciones son treinta y siete idiosincrasias, mientras que las omisiones son sólo siete. Este número nos deja pensar que a los alumnos de tercer grado les resulta fácil el uso del artículo. Pero, esta opinión no nos impide de explicar a continuación sus idiosincrasias, empezando por las adiciones:

#### **i. Adición del artículo**

(25.3) espero que el Diosí ⇒ espero que Dios...

(27.2) espero que contestes a mi una carta ⇒ espero que contestes a mi carta.

(30.5) hay las playas ⇒ hay playas.

#### **ii. Omisión el artículo**

(27.1) hasta Ø momento ⇒ hasta el momento.

(8.2) de Ø siglo pasado ⇒ del siglo pasado.

(2.1) visistar todos Ø lugares ⇒ visitar todos los lugares.

#### **a. Artículo en lugar de un pronombre:**

(30.1) el necesario es... ⇒ lo necesario es...

(36.3) el importante es... ⇒ lo importante es...

#### **b. Uso de un determinante por otro:**

(8.2) te escribo la carta ⇒ te escribo esta carta

El artículo es uno de los puntos problemáticos con que se se revuelven los alumnos, porque a veces se añade cuando no es necesario. Estas adiciones manifiestan en muchos casos, sobre todo en el uso de la palabra divina *Dios*, éste es el caso (25.3). Los alumnos suelen usarla con el artículo definido *el*. Opinamos que este problema se puede explicar por una transferencia de la lengua materna, porque en árabe Dios se usa con el artículo que no es el caso mismo en español.

Además del modelo (25.3) nos encontramos también con las muestras (27.2) y (30.5) en el que es innecesario el uso del artículo. Mientras que en otras veces se omite cuando su uso es inexcusable como en los casos (27.1), (8.2) y (2.1).

Los errores del uso del artículo no se cometen sólo por adición u omisión, sino también se usa erróneamente. En el ejemplo del texto (30.1), el alumno lo pone en su frase de manera equivocada y se reemplaza igualmente, por un pronombre principalmente cuando se trata de los adjetivos necesarios e importantes, éstos son los casos (30.1) y (36).

### **1.3. Preposiciones**

En este apartado nos parece interesante mencionar que en esta categoría de errores o sea, las preposiciones hemos agrupado juntas todas las faltas cometidas en este campo de la lengua; ya que tanto los errores de elección de la preposición como de adiciones y omisiones llegan a alcanzar el 19.53% del total de errores del nivel morfosintáctico. En la tabla n°4 presentamos los resultados de los tres tipos de errores mencionados:

	Número	% en nivel morfosintáctico
Elección de preposiciones	38	08.07 %
Adiciones	33	07.00 %
Omisiones	21	04.46 %
Total	92	19.53 %

En esta tabla aparecen los resultados de los errores de la preposición. Aquí, podemos ver que los alumnos tienen problemas de elección de la preposición adecuada para su texto. Unos la usan cuando no es necesario y otros (menos) la omiten en su enunciado cuando lo exige el uso. Para analizar esta categoría preferimos empezar con las desviaciones de elección ya que éste tiene el mayor porcentaje.

### **i. Errores de elección**

#### **a. Substitución de una preposición por otra:**

(10.2) quedarme a mi casa ⇒ í en mi casa

(11.4) te invito por visitar ⇒ í a visitar

#### **b. Confusión entre *por* y *para*:**

(1.1) no tengo la capacidad porí ⇒ í paraí

(11.2) por ver a mis amigos ⇒ para verí

#### **c. Uso de una preposición no española:**

(5.3) examen du español ⇒ í de español

(2.1) espero tu respuesta in tiempoí ⇒ í en tiempoí

Antes de analizar estas desviaciones, nos parece importante decir que las horas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN: 1995) y dedicadas a la enseñanza de las preposiciones como las de gramática son insuficientes porque creemos que el programa de este grupo de alumnos es bastante cargado, es decir que éste se compone de doce unidades didácticas que los docentes de español tienen que acabarlas antes del mes de junio para que los alumnos puedan pasar su bachillerato.

Como hemos observado, las cifras de los errores cometidos en esta categoría nos muestran que a nuestros alumnos les resulta difícil elegir la preposición que conviene al contexto de su enunciado, e incluso, parece que éstos se sienten perdidos frente al uso de las preposiciones, porque muchas veces llegan a dejar vacíos entre las palabras e ignoran totalmente qué preposición tienen que utilizar en contextos determinados.

No nos extraña pues encontrar este error de sustitución de una preposición por otra. En (10.2) el aprendiz aplica la preposición *a* en lugar de *en*. También es el mismo caso de sustitución en (11.4) en el que se utiliza *por* en vez de *a*.

En (1.1) y (11.2), encontramos una confusión entre *por* y *para*. Los dos casos nos llevan a suponer que estos aprendices desconocen la diferencia entre los usos de estas dos preposiciones que son totalmente diferentes.

Los últimos ejemplos (5.3) y (2.1) nos presentan otro problema que se da en los textos de los alumnos en número reducido. Se trata de usar una preposición que no es española. En (5.3) el alumno sustituye la preposición española *de* por otra francesa. No creemos que él desconozca la primera; pero como vacila entre las preposiciones españolas, utiliza una preposición en francés para no dejar un

que a él le parece correcta. Parece que el alumno a la lengua francesa también.

En el ejemplo (2.1) se utiliza la preposición *in* del inglés. Aquí, tenemos dos explicaciones posibles: o bien sabe que se trata de la preposición *in* inglesa, y la utiliza como el otro alumno lo hizo con la preposición en francés (5.3); o bien confunde las vocales *i* y *e* y sustituye una por otra.

Para concluir con estas idiosincrasias, hay que decir que a pesar de la insuficiencia de las clases consagradas a este tipo de estructuras, los alumnos pretenden utilizarlas de manera apropiada en sus producciones escritas.

Según nuestro punto de vista, este tipo de usos inexactos de la preposición no obstaculizan mucho la comprensión del texto del alumno; por eso, y para que los alumnos trabajen el uso de esta estructura gramatical, planteamos a los docentes y nosotros también lo hacemos, dar actividades bajo forma de juegos e historietas dibujadas en las que en lugar de la preposición hay un espacio en blanco, que el alumno tiene que rellenar.

## ii. Adición de la preposición

### a. Adición de la preposición *a*:

(2.2) acepta a mi invitación ⇒ acepta mi invitación

### b. Adición de la preposición *de*:

(38.1) quiero de ir ⇒ quiero ir

(18.2) no puedo de venir ⇒ no puedo venir

Comentario:

Estos tres casos presentan adiciones de las preposiciones *a* (2.2) y *de* (38.1) y (18.2). A veces, se da este problema en los textos escritos de los alumnos cuando éstos no están seguros si se debe poner una preposición cuando el enunciado mismo no la requiere.



(32.2) echo  $\emptyset$  menos aÍ  $\Rightarrow$  echo de menos aÍ

(2.1) antes  $\emptyset$  empezar  $\Rightarrow$  antes de empezar

**b. Omisión de la preposición *por*:**

(9.1) no sé  $\emptyset$  dónde empezar  $\Rightarrow$  no sé por dónde

Comentario:

Estas omisiones de las preposiciones *de* y *por* son suficientemente numerosas en los textos de los aprendices. La preposición se omite en particular, en los verbos que se usan con una preposición, como por ejemplo, el caso (32.2). En este caso, pensamos que los alumnos desconocen estos usos, y tenemos pues que llamarles la atención, cada vez que se nos ofrece la ocasión en el aula, sobre el uso obligatorio de la preposición con este tipo de verbo.

#### 1.4. Pronombres personales

En la tabla siguiente, hemos sumado todas las equivocaciones cometidas en el pronombre personal que vacilan entre usos incorrectos, omisiones y adiciones:

Tabla n°5:

Errores de	Número	% en nivel morfosintáctico
Usos incorrectos	35	7.43 %
Omisiones	22	4.67 %
Adiciones	07	1.49 %
Total	64	13.59 %

a, los aprendices cometen más errores en el uso del tú que el tipo que alcanza un alto porcentaje. Como lo vemos desconocen las reglas de su uso, porque a veces lo utilizan incorrectamente y otras veces lo omiten de sus enunciados; mientras que las adiciones se cometen menos. A continuación, presentamos ejemplos de equivocaciones que se han cometido en este punto de la lengua:

### **i. Usos incorrectos**

#### **a. Uso incorrecto del pronombre enclítico:**

(1.2) quiero te ver ⇒ quiero verte

(31.3) para te aconsejar ⇒ para aconsejarte

#### **b. Uso de un pronombre personal por otro:**

(2.1) tomar fotos con tú ⇒ tomar fotos contigo

(11.2) mil besos a tú ⇒ mil besos a ti

#### **c. Omisión del pronombre personal:**

(12.1) yo Ø quiero mucho ⇒ yo te quiero mucho

(15.2) yo Ø escribo estas líneas ⇒ yo te escribo

#### **d. Adición del pronombre personal:**

(32.1) nos los visitaremos ⇒ los visitaremos

#### **e. Ausencia del acento en el pronombre personal:**

(5.1) Tu quieres venir ⇒ tú quieres venir

#### **f. Uso de un pronombre personal no español:**

(22.2) elle termina ⇒ ella termina

### **Comentario:**

La primera observación que podemos hacer sobre estas muestras erradas es el uso abundante del pronombre personal tú en los textos escritos de los alumnos, Es posible que este uso se deba a que, como lo hemos presentado en el capítulo dedicado a la metodología de trabajo, el tema de la redacción les pedía que

nigo español con el objetivo de invitarle a visitar  
mplica el tuteo.

Por eso, creemos que los aprendices usan el *tú* para la discusión. Pero el problema es que en muchos casos, se desconoce la posición del pronombre personal en sus producciones escritas: a veces se adelanta y otras veces se pone después del verbo cuando está en su forma infinitiva. Además, en otros casos, ciertos alumnos omiten el pronombre personal (12.1) y (15.2) o lo añaden (32.1) cuando no se debe poner.

En el ejemplo (1.2) tenemos un uso erróneo del pronombre *tú*; pensamos que el alumno no respeta la regla de la *énclisis* obligatoria después de un infinitivo. En el caso (11.2), el alumno confunde el pronombre personal sujeto con complemento directo.

En los ejemplos (2.1) y (11.2) tenemos una confusión entre el pronombre personal en nominativo y el dativo. A veces, también se omite el pronombre personal totalmente, éste es el caso de los textos (12.1) y (15.2) y pensamos que se desconoce la regla del uso del pronombre personal. Otras veces se añade el pronombre cuando no es obligatorio, como viene en el texto (32.1).

Otro problema que podemos considerar como menos grave, porque se produce de manera más escasa; es el caso (5.1) que presenta una omisión del acento. También parece que esto es un caso de confusión con el posesivo *tú*. Es posible que sea sólo un olvido del acento por parte del alumno o bien una simple falta que se ha producido a causa de la rapidez o el estrés que provoca el examen, porque según hemos visto en los otros pronombres que usa, el mismo alumno pone correctamente el acento.

Para concluir este tipo de equivocaciones o sea el uso de los pronombres, queremos apuntar que a veces, los alumnos utilizan un pronombre francés en lugar

2.2) por ejemplo; nos parece que es una falta que se puede cometer de varias formas posibles: o bien el alumno confunde entre *e/a*, o bien la comete por inadvertencia y por la prisa que tiene para terminar el examen y entregar la hoja a la hora debida. Generalmente, a partir de nuestra corrección de los textos de los alumnos hemos podido percibir que no dominan bien el uso de los pronombres personales de manera adecuada y en particular, los complementos directos.

## 1.5. Verbos

### 1.5.1. Formas verbales

Antes de examinar los textos equivocados de esta categoría de errores, nos gustaría recordar aquí, en la tabla<sup>6</sup>, los resultados que obtiene el uso de las diferentes formas verbales.

Errores de	Número	% en nivel morfosintáctico
Concordancia verbo-sujeto	28	5.94 %
Uso de formas por otras	21	4.46 %
Omisión del auxiliar	18	3.83 %
Total	67	14.23 %

Pues, el número de errores encontrado es el de sesenta y siete equivocaciones; sin embargo, este número nos muestra las dificultades lingüísticas con que se enfrentan los alumnos. Cabe señalar que hemos podido clasificar las idiosincrasias del uso de las formas verbales en tres grupos distintos, los presentamos en los puntos siguientes:

(8.2) yo sabe empezar ⇒ sé empezar

**ii.** Uso de una forma verbal por otra:

(2.1) yo esperando ⇒ yo espero / estoy esperando

(5.2) Juan, visítame y quedarte... ⇒ ...y quédate...

**iii.** Omisión del auxiliar haber en los tiempos compuestos:

(19.2) yo Ø dicho ⇒ he dicho

(23.1) yo Ø escrito ⇒ he escrito

**Comentario:**

En este nivel de aprendizaje, o sea el curso terminal de bachillerato, se les enseña a los alumnos la concordancia entre el verbo y el sujeto; como están en nivel intermedio, la regla debe haberse memorizado normalmente desde su primera etapa de aprendizaje del español, o sea en el nivel elemental, cuando empiezan a aprender las formas de las tres conjugaciones y las diferentes terminaciones del presente de indicativo.

Es posible que esta confusión tenga su origen o en una regla de hipergeneralización, porque en el ejemplo del texto (8.2) el alumno conjuga el verbo *saber* en tercera persona del singular con un pronombre en primera persona como si fuera un verbo regular. O bien, los alumnos que cometen este tipo de inadecuación manifiestan escasez de capacidad de memorización de la diversidad de las formas verbales. Esto es lo que pensamos también, cuando se usa un pretérito perfecto en tercera persona con la primera persona singular del pronombre.

Además de la inadecuación entre el pronombre personal sujeto y el verbo, podemos ver también que a veces, los aprendices usan una forma verbal en lugar de otra más ajustada y correcta. En el caso (2.1) se reemplaza el presente de indicativo por el gerundio. Aquí, tenemos dos explicaciones posibles: o bien el

o para formular una idea de proceso y se olvida de le entre el gerundio y el presente de indicativo.

En el caso (5.2) se reemplaza asimismo, el imperativo por un infinitivo. Como observamos, el alumno quiere emplear dos órdenes simultáneas, pero pone la primera en imperativo y la segunda en infinitivo. Creemos que él sabe cómo se forma el imperativo, pero olvida la regla de uso de la conjunción de coordinación. Otras veces, se sustituye una forma verbal por otra. Se comete este tipo de desviación, sobre todo, cuando se trata de las perífrasis verbales.

Para concluir, presentamos los dos últimos casos (19.2) y (23.1) donde observamos la omisión del auxiliar *haber* que se tiene que usar para conjugar el pretérito perfecto de los dos verbos *decir* y *escribir*. Podemos explicar este uso erróneo por una carencia de repaso de la regla de formación de este tiempo compuesto.

### 1.5.2. Ser y Estar

A veces, los alumnos de tercer grado de enseñanza secundaria no dominan bien el uso de los auxiliares ser y estar, es decir que confunden los dos; pero sus muestras escritas nos muestran lo contrario, porque del total de errores cometidos en este nivel o sea (471 errores), hemos encontrado sólo dieciocho usos errados, es decir, apenas 3.82%. Sin duda, este número revela que estos alumnos no dominan aún perfectamente las reglas de uso de estos auxiliares. A continuación, mostramos los resultados particulares de este tipo de desviaciones en la tabla n°7:

Errores de	Número	% en nivel morfosintáctico
Omisión de Estar	11	2.33 %
Usos erróneos de Ser y Estar	07	1.49 %
Total	18	3.82 %

es presentamos ejemplos de los tipos de errores que

**i. Omisión de estar:**

(19.2) ¿cómo Ø tú B? ⇒ ¿cómo estás?

(22.1) ¿cómo Ø tu trabajo? ⇒ ¿qué tal está tu trabajo?

**ii. Uso erróneo y adición de ser:**

(33.1) yo es gracias María ⇒ te agradezco, María.

**iii. Ser en lugar de Estar:**

(6.2) soy bien ⇒ estoy bien.

(39.1) tu carta es muy bien ⇒ tu carta está bien.

**iv. Estar en lugar de Ser:**

(24.1) la vida está tranquila ⇒ la vida es tranquila.

(26.2) no sé cómo está Argelia ⇒ no sé como es Argelia.

**v. Gerundio con Ser en lugar de Estar:**

(10.2) soy esperando ⇒ estoy esperando.

**vi. Uso de un Estar francés:**

(3.1) mi familia est bien ⇒ mi familia está bien.

**Comentario:**

Las equivocaciones de uso de ser y estar vacilan entre omisiones como en los ejemplos (19.2) y (22.1) y usos erróneos como en la muestra (33.1). En otros casos se usa *ser* por *estar*, como en los ejemplos (6.2) y (39.1), y también *estar* por *ser* como en las muestras de los textos (24.1) y (26.2). También se cometen errores a la hora de expresar una idea de proceso de la acción. En frases con gerundio, el alumno selecciona un auxiliar incorrecto, o sea *ser* en lugar de *estar*, como lo notamos en el ejemplo (10.2). Otra equivocación que se da en los textos de

emplear el verbo *être* francés en lugar del español (3.1).

Lo primero que tenemos que observar aquí, es que este grupo de alumnos forma parte de la última promoción que estudian el español en el marco del antiguo sistema educativo argelino, y no en el marco de la nueva reforma establecida por el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Cabe señalar que se dedica poco tiempo a los auxiliares, o sea, no se les presenta a los alumnos todos los usos de *ser* y *estar*, y a veces nos preguntan por la semejanza de estos auxiliares, con el verbo francés *être*. Pero, su uso es muy diferente tanto en francés como en árabe y lo que más necesitan estos alumnos es más tiempo para poder practicar su uso en el aula.

Además de este problema de programación, pensamos que estos errores se pueden explicar también por las interferencias de la lengua materna, porque en árabe no existe este uso de auxiliares.

### 1.5.3. Haber y Tener

Como lo hemos señalado en la tabla n°1, los alumnos no cometen demasiadas equivocaciones en el uso de los auxiliares *haber* y *tener*, porque en este tipo de errores hemos encontrado sólo cinco usos errados. A pesar de que este número sea reducido, no podemos afirmar que los aprendices dominan bien su uso; es posible que esta escasez de errores se explique justamente porque los alumnos no usan mucho haber y tener. Hay que añadir además, que en otros pocos usos, se incluye la confusión entre haber y hacer.

Antes de empezar a identificar los errores de esta categoría de verbos, nos gustaría recordar a continuación, sus resultados en la tabla siguiente que recoge los cinco casos errados cometidos en el uso de haber y tener:



Tabla°8

	Número	% en nivel morfosintáctico
Tener por Haber	01	0.21 %
Omisión de Haber	01	0.21 %
Confusión entre Haber y Hacer	01	0.21 %
Hacer por Haber	01	0.21 %
Hacer por Tener	01	0.21 %
Total	05	01.06 %

Pues, como no son numerosas las idiosincrasias de esta categoría de verbos, las presentamos todas en los puntos siguientes:

**i. Tener en lugar de Haber:**

(4.1) en Orán tiene muchos museos ⇒ í hay muchos museos.

**ii. Omisión del auxiliar haber:**

(22.1) yo no Ø escrito ⇒ yo no he escrito.

**iii. Confusión entre haber y hacer:**

(19.1) hay poco que hablamos ⇒ hace poco que...

**iv. Hacer en lugar de Haber:**

(31.1) En mi país hace mucha gente ⇒ ...hay mucha gente.

**v. Hacer en lugar de tener:**

(9.1)...para hacer una amistad ⇒ ...para tener una amistad

Un problema muy frecuente que hemos observado en los textos escritos de los alumnos es el de usar un verbo en lugar de otro, como en los ejemplos (31.1) y (25.1). Pensamos que confunden el sentido de estos verbos, porque esta confusión no se observa solo en los auxiliares, sino también, con los demás verbos y otras palabras sean sustantivas o adjetivas.

A veces, este tipo de errores se comete por confusión de la forma del presente con la del participio: por ejemplo; la misma alumna (22.1) omite el auxiliar cuando utiliza el pretérito perfecto, y hablando en presente utiliza la misma forma *te escrito esta carta para...* en lugar de *te escribo...*

La explicación y la descripción de estas desviaciones nos llaman la atención y terminamos este análisis de errores pensando sin ninguna duda, que estos últimos nos muestran lo que dificulta la adquisición de la lengua, y cuáles son los aspectos lingüísticos en los que debemos insistir para que nuestros alumnos adquieran los conocimientos suficientes para poder comunicar en español.

## **1.6. Conjunciones**

El uso del relativo es muy abundante en los pasajes escritos por los aprendices. Pero, cabe señalar aquí, que entre todos los relativos españoles, hemos observado que los alumnos utilizan sólo el relativo *que*. Así, los demás relativos permanecen ausentes en sus producciones escritas. Puesto que les resulta fácil utilizarlo como elemento de cohesión entre dos proposiciones, creemos que, salvo el relativo que no llegan a dominar adecuadamente todos los relativos.

ocaciones que hemos notado son la omisión y la  
ntamos la tabla siguiente:

Tabla nº9

Errores de	Número	% en nivel morfosintáctico
Omisiones	11	2.34 %
Adiciones	02	0.42 %
Total	13	2.76 %

Como las omisiones de la conjunción de subordinación son más numerosas que las adiciones, empezamos por describir las omisiones:

**i. Omisión de la conjunción de subordinación:**

(2.1) esperando  $\emptyset$  mi carta  $\Rightarrow$  esperando que mi carta

(7.2) espero  $\emptyset$  esté bien  $\Rightarrow$  espero que esté bien

(23.3) quiero  $\emptyset$  visite mi país  $\Rightarrow$  quiero que visite mi país

**ii. Adición de la conjunción:**

(17.1) que quiero disfrutar  $\Rightarrow$  quiero disfrutar

(33.1) puedo que saber  $\Rightarrow$  puedo saber

**Comentario:**

Las omisiones de la conjunción de subordinación son numerosas; por esta razón, hemos presentado tres ejemplos en lugar de dos, como lo hemos hecho con los demás tipos de errores. En (2.1), (7.2) y (23.3) se excluye la conjunción *que*; a menudo, los alumnos cometen estas omisiones con verbos en subjuntivo. Mientras que en (17.1) y (33.1) se añade esta conjunción de manera errónea.

no para los pronombres personales, la adquisición de una gramática más práctica en el aula, con la ayuda del profesor.

## 1.7. Modos

### 1.7.1. Modo Indicativo

Los errores cometidos en el uso de los tiempos del modo indicativo alcanzan cincuenta y tres desviaciones del total de errores cometidas en el nivel morfo-sintáctico. Según observamos, se comete menos errores en esta categoría, en comparación con los demás paradigmas analizados en los apartados anteriores. En la tabla nº10 recordamos los resultados del modo indicativo:

Errores de	Número	% en nivel morfosintáctico
Presente por Futuro	28	05.94 %
Presente por Indefinido	20	04.25 %
Otras formas erradas	05	01.06 %
Total	53	11.25 %

Hemos clasificado las idiosincrasias cometidas en este nivel de la lengua en tres grupos que citamos a continuación:

#### i. presente en lugar del futuro:

(4.2) comemos helados  $\Rightarrow$  ...comeremos helados...

(5.1) jugamos fútbol  $\Rightarrow$  jugaremos fútbol

#### ii. Presente en lugar del indefinido:

(5.2) los españoles invaden mi país  $\Rightarrow$  invadieron mi país

(22.1) ayer, mamá prepara un kuskus argelino  $\Rightarrow$  preparó

ar de un infinitivo:

escribir

(6.3) para hablo⇒ para hablar

Comentario:

A veces, los alumnos conocen las formas verbales, pero no utilizan el tipo adecuado, y parece que no han asimilado aún el uso de los tiempos. Algunos aprendices suelen equivocarse a la hora de conjugar un verbo en un tiempo dado. Esto es lo que observamos en los casos (4.2) y (5.1). Los alumnos utilizan el presente de indicativo en lugar del futuro para expresar acciones próximas. Se comete este tipo de confusiones cuando los alumnos no adquieren adecuadamente el funcionamiento de los tiempos verbales, y reemplazan un tiempo por otro, sin darse cuenta del significado de las acciones que quieren expresar.

Los alumnos de los ejemplos (5.2) y (21.1) usan el tiempo del presente de indicativo, en lugar del pretérito indefinido para expresar un hecho pasado, realizado desde muchos siglos. Quizás, estos alumnos desconocen la formación del pasado o puede ser que utilicen el tiempo simple que ellos saben formar para que no caigan en el error.

En los casos (16.1) y (6.3) vemos que una forma verbal conjugada en presente de indicativo y en tercera persona se substituye al infinitivo. A veces, los alumnos no parecen saber que el segundo verbo debe ponerse en infinitivo, cuando se trata de frases que tienen dos acciones sucesivas, como en este caso (16.1); y también cuando se trata de un verbo que sigue la preposición *para*: en el caso (6.3), el verbo *hablar* se ha conjugado en presente de indicativo tercera persona, en lugar de ponerse en infinitivo.

En el curriculum anual de este grupo de alumnos, el modo subjuntivo ocupa una mayor importancia en cuanto a las clases suministradas por el profesor, y asimismo el interés de los alumnos, porque siempre tienen miedo de que en el examen de bachillerato salgan preguntas que necesiten el uso de este modo.

En el análisis de esta categoría de errores, queremos saber más sobre cómo nuestros alumnos lo utilizan. Pero, antes de pasar a exponer en las explicaciones posibles, recordamos que los tipos errados en este modo son veintiún errores, los presentamos en la tabla siguiente:

Tabla n°11

Errores de	Número	% en nivel morfosintáctico
Modo por otro	10	2.12 %
Indicativo por Subjuntivo, con omisión de la conjunción	07	01.49 %
Infinitivo por Subjuntivo	04	0.85 %
Total	21	04.46 %

En los subtítulos siguientes presentamos algunos de los errores de este modo:

**i. Modo por otro con uso correcto de la conjunción:**

(15.1) yo quiero que tú sabes ⇒ quiero que tú sepas.

(16.1) quiero que tú vienes ⇒ quiero que tú vengas.

(17.1) deseo que estás bien ⇒ deseo que estés bien.

ativo, con omisión de la conjunción:

: encuentras bien ⇒ ...esperando que te encuentres...

(7.1) espero estás bien ⇒ espero que estés bien.

iii. Infinitivo en lugar de subjuntivo:

(31.2) espero que vengas y ver... ⇒ espero que vengas y veas...

Comentario:

Hemos podido observar, tras el análisis que ciertos alumnos utilizan convenientemente el subjuntivo. Pero, hay otros que no dominan en absoluto su uso, sobre todo cuando se trata de estructuras gramaticales formadas con verbos de voluntad o de deseo, como: *querer* y *esperar*+ *subjuntivo*: como lo vemos en los ejemplos (15.1), (16.1) y (17.1). También, otros suelen prescindir del subordinante *que*; como lo hacen los alumnos en los ejemplos (2.2) y (7.1). Mientras que en el caso (31.2), vemos que el aprendiz utiliza correctamente el subjuntivo después del verbo *esperar*, pero emplea un infinitivo después de la conjunción de coordinación *y*.

En nuestra opinión, estos errores se deben a la dificultad intrínseca que presenta el uso del subjuntivo en lengua española. Cuando nos hemos aproximado a una mayoría de los alumnos, hemos podido llegar a la conclusión de que aprender español para ellos es algo muy agradable, armonioso y musical; pero los verbos les parecen aburridos y pesados, y mucho más los irregulares; nos dicen: ¿cómo podemos memorizar tantos verbos; es un rollo.

Quizás, los alumnos que poseen menos capacidades para la memorización de las conjugaciones de los verbos, principalmente los irregulares, se enfrentan con más dificultades que aquéllos que tienen competitividades para la memorización.

Al emprender a analizar los enunciados equivocados de nuestros aprendices, nuestra intención ha sido describir y explicar las posibles causas que dejan lugar al error en sus textos escritos. El objetivo de esta memoria ha sido analizar errores morfosintácticos en las expresiones escritas de los alumnos de tercer grado de bachillerato. El tema de la redacción objeto del análisis realizado en este trabajo consiste en escribir una carta a un amigo (a) español (a) con el fin de invitarle a visitar Argelia, y hablándole de sus costumbres, sus hombres, sus ciudades y monumentos importantes.

Como lo hemos señalado, el número de errores encontrado en el nivel morfosintáctico de la lengua alcanza cuatrocientos setenta y un error (471) y representa casi 80% del conjunto de errores cometidos. Hemos podido ver también que el porcentaje mayor de errores cometidos en este nivel es el que corresponde al uso del género y el número, o sea, 19.96%. Mientras que el uso del auxiliar haber y tener llega a los menores porcentajes (01.06%).

Sin embargo, a partir de este análisis podemos decir que no todas las desviaciones son cometidas por transferencias de la lengua materna o por errores intralingüísticos, sino también, a veces se cometen errores por falta de memorización, confusión, simplificación e hipergeneralización de la lengua española.

### **3. Propuestas didácticas**

Como profesores de lengua española, esperamos que nuestros alumnos escriban de manera correcta. Pero, para escribir, el alumno necesita aprender estructuras gramaticales y técnicas de escritura y para ello, tiene que hacer actividades para consolidar su aprendizaje. Por eso, proponemos aquí tres tipos de actividades: la primera para facilitar el ejercicio gramatical; la segunda para la práctica de la escritura, y la tercera, para que la actividad de corrección contribuya



alumnos sobre los errores y les ayuda también a  
amiento de la lengua.

### 3.1. Propuestas para la práctica de la gramática

La mayoría de los profesores de lenguas afirma que la gramática es una tarea muy pesada que desmotiva a los alumnos. Pero, pensamos que esta labor podría ser entretenida y motivadora si el docente sabe cómo llevarla a cabo, de la manera más agradable posible.

En algunos de los métodos de enseñanza que mencionamos en nuestro primer capítulo (como el método de gramática-traducción), la gramática ocupa un lugar trascendental y significativo en la enseñanza de idiomas; pero, con las nuevas corrientes metodológicas y durante algún tiempo ha sufrido un rechazo de las programaciones que se basan en estructuras gramaticales.

Por estas razones, nos gustaría exponer aquí, actividades para enseñar estructuras gramaticales para descubrir que enseñar gramática no figura, como lo afirman algunos profesores de lenguas, una práctica aburrida, repetitiva y no afectiva. En su libro titulado *Cómo ser profesor y querer seguir siguiéndolo*, Encina Alonso (1994: 79) nos propone un conjunto de actividades dedicadas a la enseñanza de la gramática. Entre muchas actividades, hemos preferido elegir las que creemos que son adecuadas para practicar estructuras gramaticales en la clase de español como lengua extranjera:

#### Actividad 1:

Escogemos una función, por ejemplo: *expresar deseos*. En este caso, presentamos a los alumnos una situación en la que dos amigos están en una cafetería charlando; uno de ellos se va a vivir al extranjero y como es la primera vez que se va, no sabe exactamente lo que va a encontrar y empieza a expresar sus esperanzas y deseos a su amigo. Sabemos que hay varios exponentes funcionales para expresar deseos,

a *esperar que + subjuntivo* es la más utilizada en los  
por ejemplo:

- Espero que no llueva mucho.
- Espero que la gente sea simpática.
- Espero que el trabajo no esté lejos de casa.

Con esta presentación, la expresión de deseo es más fácil de entender pero, creemos que es bastante compleja con los verbos irregulares, por eso, se tienen que trabajar en separado. Cuando empiezan a dominar correctamente las formas verbales, continuamos la presentación del resto de las funciones que se expresan con *subjuntivo*, como:

Ejemplo 1: Expresar alegría o tristeza:

- ¡Qué bien que estés aquí!
- ¡Qué pena que tengas que marcharte!

Ejemplo 2: Expresar opiniones:

- ¡No creo que sea una ciudad bonita!
- ¡No pienso que se quede allí muchos años!

Actividad 2:

Se estudian las preposiciones *por* y *para*: se puede dar al alumno una serie de dibujos que forman una historieta<sup>14</sup>. En lugar de la preposición, hay un espacio en blanco que los alumnos, en parejas, deben rellenar. Después, les damos tiempo para que lo discutan entre ellos y lo comparen con otra pareja de alumnos. La última parte de esta actividad consiste en corregir con toda la clase. A continuación, presentamos un ejemplo:

---

<sup>14</sup> Estos dibujos se pueden presentar en el retroproyector uno tras uno.

Mamá, gracias por dejar  
la gata en casa y  
la compañía a la  
escuela.



Tras esta actividad, el profesor tiene que explicar lo que significan y cómo se usan las dos preposiciones.

### Actividad 3:

Se trata del uso de las tres formas verbales: *es/está/hay*. Pues, para que los alumnos sepan hacer la diferencia entre *es/está/hay*, el docente puede mostrarles un dibujo durante dos minutos; luego, se les pide que escriban, en parejas frases que contengan estas tres formas verbales para describir el dibujo. La pareja que gana es la que escribe más frases correctas en un espacio de tiempo prefijado por el profesor (de cinco a quince minutos), por ejemplo:

Describir el dibujo: la profesora *es* alta.

Situar: la pizarra *está* delante de los alumnos.

Existencia: En clase, *hay* alumnos, mesas, sillas, í etc.

Pues, con esta manera de llevar a cabo las clases de gramática, creemos que no sería aburrida, ni repetitiva, y por tanto puede motivar a los alumnos. En resumen, aprender gramática es aprender reglas que permiten al aprendiz hablar o escribir escogiendo la forma correcta de las palabras apropiadas y combinarlas en estructuras adecuadas.

## ica de la escritura

Cabe señalar que las actividades dedicadas al aprendizaje de la expresión escrita quedan bastante abandonadas desde muchos años, porque ha sido considerada como parte de los métodos tradicionales. Pero, con el enfoque comunicativo se intenta reivindicar su importancia.

Según nuestro punto de vista, uno de los errores que cometimos como profesores, es el hecho de pedir a los alumnos que respondan a una serie de preguntas mecánicas sin pasos intermedios, es decir que construyan redacciones de una manera completamente libre y sin ninguna orientación ni ayuda por parte del docente. En este caso, los alumnos se sienten perdidos y el resultado que esperamos es tan pobre que pierden el sentido de la motivación, vuelven frustrados y mantienen una actitud negativa hacia la expresión escrita.

Por estas razones, nos parece muy necesario presentar algunas actividades previas con el fin de llevar a cabo una expresión escrita; por ejemplo, si nuestro objetivo es que nuestros alumnos lleguen a escribir una carta, podríamos hacer en este caso, diferentes actividades tales como:

1. Una carta ya redactada donde faltan algunas palabras que ellos tienen que completar.
2. Una carta que se ha recortado en fragmentos y desordenado, para que los alumnos encuentren su orden lógico.
3. Una carta escrita en dos registros (formal e informal) con el objetivo de que comparen entre las dos.
4. Una carta escrita sin signos de puntuación y ellos tienen que puntuarla.
5. Una carta que tiene dos párrafos redactados (el primero y el último) y ellos tienen que inventar el párrafo que falta.
6. Una carta empezada que los alumnos tienen que acabar.

Podemos formular muchos tipos de actividades escritas de una historieta, escribir un currículum vitae, escribir un decálogo, preparar invitaciones en tarjetas etc, pero hemos elegido presentar actividades a partir de la carta, porque en este trabajo hemos pedido una carta a nuestros alumnos.

### 3.3. Propuestas para la práctica de la corrección

A la mayoría de los alumnos, no les gusta mucho la labor de corrección; por eso, podemos proponer estas intervenciones correctivas bajo forma de juegos. Estas actividades lúdicas resultan más motivadoras e interesantes, si se desarrollan en grupos o parejas, y si presuponen un texto por corregir, oportunamente anonimizado y aún mejor no de la clase, para no mortificar al productor.

Las dos actividades siguientes se pueden aplicar a distintos niveles de competencia lingüística, a condición de elegir un texto adecuado a los conocimientos del grupo. El primer ejemplo pretende estimular una reflexión sobre los diferentes aspectos lingüísticos, porque los alumnos tienen que identificar la clase lingüística afectada por el error con la ayuda del docente.

Actividad 1:

1. Lee el texto siguiente y luego, intenta combinar los errores con las abreviaturas de tu compañero/a:

Una mañana Alfonso miró el sol en la cara. Había despertado y sabía que tenia que cumplir solamente una misión: Tenía que reencontrar a Carmen. Cabalgó a su caballo más fuerte en el bosque, pues no sabía cuánto tiempo duría la cosa. No duró mucho tiempo y el caballo salía. el bosque y entrara un calvero. Alfonso vía un lago maravilloso azul.

2. Después de haber leído el texto y controlado sus correcciones, intenta relacionar los símbolos que aparecen listados a continuación con los errores producidos en el texto.

L (léxico), O (ortografía), P (preposición), A (adverbio), C (conjugación) y C (conjugación verbal).

En este texto hay 7 errores ¿podéis encontrarlos?

Pero con los topicos el mapamundi se llena imagenes de colores. Miramos hacia Asia, veamos gente de piel amarillo, que sonrie sempre y come con palitos.

Este tipo de actividades para identificar el error, permite cierta competición entre los grupos o parejas para aquellos alumnos que acepten con mucho entusiasmo actividades de competición.

Tras presentar este breve panorama sobre las modalidades de la corrección de la expresión escrita, hemos podido ver que hay varios factores que intervienen para que la corrección tenga un buen éxito. Para nosotros, es fundamental considerarla como un elemento importantísimo para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sin olvidar de tomar en consideración también el productor del error, en tanto que ser humano con su identidad, su sensibilidad, y sus problemas porque se mueve en un contexto social, cultural y lingüístico.

Pues, si tenemos en cuenta estos factores, podemos adoptar cualquiera de los métodos de corrección propuestos, sea con el docente como corrector y figura central, sea con el alumno como corrector de los textos escritos.

A lo largo de este trabajo, nuestro objetivo principal ha sido analizar errores morfo-sintácticos cometidos en los textos escritos por alumnos argelinos que estudian en el último curso de bachillerato. Pero, antes de hacerlo, hemos tenido que empezar por estudiar los antecedentes históricos de esta línea de investigación que es el error.

Hemos intentado ofrecer un panorama general de lo que suponen las principales contribuciones de la lingüística aplicada al aprendizaje y la enseñanza de idiomas desde su nacimiento, es decir, el Análisis contrastivo, el Análisis de errores e Interlengua. Hemos observado que estas diferentes corrientes no constituyen un sistema de oposiciones, en el que cada línea de ellas surge del rechazo de la anterior, sino que cada una de ellas parte de la antecedente que aporta un nuevo punto de vista que enriquece el precedente.

Podemos decir que el análisis contrastivo y el análisis de errores parten de dos hipótesis principales a la hora de explicar cómo se adquiere una lengua extranjera. La primera hipótesis es la del análisis contrastivo que establece que el aprendiz de una lengua extranjera tiende a utilizar las estructuras de su lengua materna en el discurso de la lengua meta, de tal modo que en los puntos en el que los sistemas de la lengua materna y de la lengua extranjera que se aprende divergen, se produce el error.

Mientras que la segunda hipótesis, la del análisis de errores, intenta estudiar la adquisición de una lengua extranjera que se produce de modo similar al de la lengua meta, es decir que el aprendiz constituye un sistema lingüístico en función del input que recibe, a la vez que él hace generalizaciones sobre las estructuras de la lengua extranjera que estudia. Además, sus errores son similares a los que cometen los niños cuando adquieren la lengua materna.

decir que, mientras que la hipótesis contrastiva se diferencia, el análisis de errores sigue la hipótesis de la identidad de adquisición, apoyándose en una teoría de organización mental activa.

Nuestro análisis de errores ha tenido como punto de partida un corpus de treinta y nueve textos escritos, bajo forma de una carta de amistad. Nuestro objetivo fundamental ha sido indagar las dificultades con que se enfrentan los alumnos de la enseñanza secundaria.

Hemos podido ver que en los resultados de este análisis, el nivel de lengua más afectado por el error es el nivel morfo-sintáctico; por eso hemos decidido analizar los errores gramaticales y no los demás niveles, con el objetivo de que veamos qué punto gramatical resulta difícil de utilizar por los alumnos.

Al acabar nuestra investigación, hemos podido salir con algunas conclusiones, las abreviamos en los puntos siguientes:

- Los primeros puntos gramaticales más afectados por el error son: la concordancia nominal y el uso de las diferentes preposiciones.
- El punto menos afectado por el error es el uso de los verbos *haber* y *tener*.
- Los alumnos de enseñanza secundaria no dominan las reglas gramaticales, en particular, la concordancia nominal y el uso de las diferentes preposiciones.
- Los alumnos no asimilan aún el uso de los tiempos y las formas verbales (Infinitivo, Indicativo y Subjuntivo).
- Los aprendices necesitan cierto apoyo en el aprendizaje de la lengua castellana, y esto se puede cumplir mediante clases de gramática y sobre todo el estudio de las preposiciones y los verbos.



Los profesores, el procedimiento que hemos adoptado en el aprendizaje de la lengua extranjera se basa en el enfoque comunicativo; esto permite al alumno hablar y participar en clase. En este enfoque, los profesores son guías que orientan, motivan y corrigen las idiosincrasias de sus alumnos.

En síntesis, nos parece que el profesorado argelino está pasando por una época de cambio, tanto en sus actitudes y su técnica en el aula, como también en su reacción hacia la comisión del error. Según nuestro punto de vista, el error es un eje central e imprescindible del aprendizaje, y que no podemos aprender sin cometer errores. Ésta es la situación que nos ha prestado el interés y la preocupación para tratar este tema.

Con este trabajo, nuestro objetivo era saber más sobre los errores que estorban y obstaculizan a los alumnos a la hora de redactar y preparar una expresión escrita. Tras el análisis, consideramos que el error es una estrategia primordial y básica del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Podemos afirmar que hemos alcanzado este objetivo, porque el análisis de un corpus de errores no nos indica sólo los errores que se cometen, sino también las vías posibles para inodificar nuestra actitud hacia los errores y mejorar nuestra enseñanza, y sobre todo, nos permite, justamente mediante estos mismos errores, comprender mejor el funcionamiento de la lengua que enseñamos. Lo que es imprescindible para llegar a ser realmente, un buen profesor.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABADIA, P. M. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- ADJÉMIAN, C. (1976). On the nature of interlanguage system, *Language Learning*, 26 (2), 297- 320.
- ADJÉMIAN, C. (1983). The transferability of lexical properties, en Gass, S; Selinker, L (eds), *Language Transfer Rowley*, Massachussets: Newbury House.
- ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siguiéndolo?* Madrid: Edelsa.
- BARALO, M. (1994). *Errores y fosilización*. Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija: Madrid.
- BESSE, H. (1995). *Méthodes et pratiques de manuels de langue*. Paris: Editions du Seuil.
- BLANCO PICADO, I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje, *Cuadernos Cervantes*, 38, 12-20.
- BLOOMFIELD, L. (1939). *Aspectos Lingüísticos de la Ciencia*. Taller de Ediciones, Josefina Betancor.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2005). *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2005). El contraste: un auxiliar para la construcción del sentido. *Laros*, 2, Université d'Oran, 123-131.
- CANALE, M; SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-45.
- CASSANY, D; LUNA, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- CASSANY, D. (1999). El proceso de escritura en el aula de E yLE, *Carabela*, 46, 5-22.
- CORDER, S. P. (1980). "Que signifient les erreurs des apprenants", *Langages*, 57, 9-15.

sincronic dialects and error analysis, *Internacional* 9, 149-159.

CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CHOMSKY, N. (1987). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.

CROOKES, G; SCHMIDT, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469-512.

DE AQUINO-HILT, A; RIBAS MOLINE, R. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.

DULAY, H. C; BURT, M. K. (1974). *You can't learn without goofing*. An analysis of children's second language errors. En RICHARDS, J. C. (1974). 95-123.

EGUILUZ PACHECO, J. De Vega Santos, C. (1996). *Criterios para la evaluación de la producción escrita*. Madrid: Colección Expolinguas. Fundación Actilibre.

EGUILUZ PACHECO, J; De Vega Santos, C. (1992). *La evaluación: Criterios para la valoración de la expresión escrita y la expresión oral*. Universidad de Salamanca: Salamanca.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

ESTAIRE, S; ZANÓN, J. 1990. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17(8), 55-90.

FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FRIES, C, C. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign Language*. Michigan : The University of Michigan Press.

GARCÍA, M; MARTÍN MÁZ, F. 1985. *Elementos de sintaxis comparada francesa y española*. Murcia: Manuel García y Francisco Martín Mas.

GATTEGNO, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*: New York.

- M. (1996): *El proceso de Aprendizaje. Profesor en*
- GIOVANNINI, A., PERIS, E.-M. (1996). *Áreas de trabajo. Profesor en acción. 2.* Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A., PERIS, E.-M. (1996). *Destrezas. Profesor en acción.3.* Madrid: Edelsa.
- HEIDBREDE, E. (1971). *Psicologías del siglo XX.* La Habana: Editora Revolucionaria.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers.* Michigan: The University of Michigan Press.
- LICERAS, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la Interlengua.* Madrid: Visor.
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. (1999). *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press.
- LLOBERA, M. (1995). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa.
- LOZANOV, G. (1979). *Suggestology and out lines of Suggestopedia.* New York.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1996). *Enseñar el español en el instituto. Guía metodológica.* Argel: ONPS.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2006). *Enseñar el español en el instituto. Guía metodológica.* Argel: ONPS.
- MORENO GARCIA, C. (1997). *Actividades Lúdicas para practicar la Gramática, Carabela, 41.* Madrid: SGEL.
- MORENO GARCIA, C. (1998). *Gramática para hablar, Mesa redonda, en Actos del IX. Congreso Internacional de ASELE: Santiago de Compostela.*
- NEMSER, W. (1971). *Approximative system of foreign language learners, IRAL, IV (2), 115-123.*

ty and the Language Learner: next insights. En J, *Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 58-67.

PORQUIER, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs gramaticales dans la production orale libre chez les adultes aphones*. Paris: Universidad de Paris.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario*. Madrid: Espasa Calpe.

SELINKER, L. (1969). Language transfer, *General Linguistics*, 9, 67-92.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage, *IRAL*, X (2), 209-231.

SELINKER, L; LAMENDELLA, J. T (1978). Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S.M. Grass y C. G. Madden.eds. *Input in second language acquisition*. Rowley. Newbury, 235-253

TARONE, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191.

TARONE, E. (1982). On the variability of Interlanguage systems, *Milwaukee symposium on linguistics*, multigr.

VÁZQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Edelsa.

VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*. Frankfurt: Peter Lang.

WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems. Publications of the Linguistic*. New York: Circle of New York.

WEINREICH, U. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el language*. Gredos: Madrid.

YASRI, M. y Col. (1995): *Ven a ver imágenes de hoy*. Argel: ONPS. 2 vol.