

EL ERROR: ELEMENTO ORIENTATIVO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

MÓNICA ARAGONÉS
U.N.E.D.

La investigación en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas modernas parece haber evolucionado a lo largo de los últimos años pasando del análisis lingüístico al estudio de contrastes para centrarse más recientemente en el análisis de errores.

Hasta los años sesenta prevalecía la teoría, con carácter muy generalizado, de que en el aprendizaje de un segundo idioma intervenían, fundamentalmente, la adquisición de hábitos relacionados con la nueva lengua que se trataba de aprender imputándose los errores a costumbres típicas de la propia lengua.

Siguiendo esta tesis, la mayor parte de faltas se atribuían a la interferencia de la lengua materna, de ahí que los esfuerzos de la lingüística aplicada se orientasen a analizar las analogías y diferencias entre la lengua materna y el nuevo idioma que se estudiaba a fin de predecir o aclarar los errores.

Pronto surgió un grupo de estudio que señaló el hecho de que no todos los errores podían explicarse por este sistema —Dulay y Burt (1973, 74, 75), Bailey, Madden, Krashen (1974), etc.— y las nuevas ideas fructificaron en la escuela psicolingüística inspirada en Chomsky.

La sorprendente similitud en el orden de aprendizaje de ciertas formas gramaticales y la analogía en los errores de los que aprenden sugiere la posesión de un mecanismo innato de carácter universal que nos permite formular ciertas hipótesis acerca del sistema lingüístico que aprendemos.

Desde el comienzo hasta lograr el nivel de conocimiento deseado se pasa por una serie de etapas —simplificación, reducción, complicación, expansión—; cada peldaño de este proceso representa un grado de competencia, aunque no de perfección, porque las dis-

tintas fases incluyen elementos correctos y erróneos según la interpretación que, en cada momento, se hace del idioma por el sujeto. Los términos «interlingua» o «competencia transitoria» definen este lenguaje propio de los que aprenden señalando el carácter pasajero de la situación.

Un ejemplo de lo que comentamos son las faltas debidas a lo que podríamos llamar una generalización excesiva, propia de los procesos de aprendizaje y que no es exclusiva del estudio de un segundo idioma, sino que sucede en la propia lengua materna, cabe citar el caso de los niños que dicen «comiba» en lugar de comía o «enfiacar» en lugar de adelgazar, y en inglés, al formar el pasado del verbo ir, emplean la forma regular y dicen «goed» en lugar de «gone».

Al propio tiempo se encuentran casos de generalización excesiva cuando se estudia una segunda lengua; se trata de faltas que cometen casi todos los estudiantes, independientemente de su origen lingüístico; esto sucede en inglés con la omisión de la «s» en la tercera persona del singular del presente de indicativo.

A efectos pedagógicos conviene discernir entre aquellas faltas que son habituales en el proceso de aprendizaje y acaban superándose espontáneamente, de aquellas otras que si no se corrigen en los comienzos pueden degenerar en defectos permanentes. Quizá se podría considerar la posibilidad de corregir sólo los errores más graves, admitiendo, sin embargo, los que no afectan esencialmente a la comprensión. Si se proporcionan ocasiones suficientes para el empleo del idioma y el sujeto tiene interés los corregirá gradualmente, evolucionando así a lo largo de la interlingua que comentábamos.

El aprendizaje de lenguas modernas se considera cada vez más como un proceso interno, activo y creativo, esto es sin duda lo que lleva a los generativistas a compartir la idea de Van Humdoldt cuando afirma que un idioma no se enseña, sino que únicamente se pueden proporcionar las condiciones que fomentan su desarrollo.

En este sentido es interesante la distinción entre «learning», aprendizaje consciente mediante el estudio de la lengua, y «acquisition», asimilación subconsciente y creativa —como aprende un niño su lengua materna.

La asimilación requiere el establecimiento de una comunicación natural, en la que el sujeto presta atención no tanto a la forma de su expresión como al contenido de la misma. En realidad todo lo que contribuye a fomentar el espíritu comunicativo del sujeto favorece la asimilación lingüística. La actitud hacia el idioma, la seguridad en uno mismo, el deseo de integración, etc., tienen una repercusión muy directa sobre esta forma de aprendizaje y la infan-

cia, por diversos motivos, es el momento más propicio. La corrección de errores no sólo no facilita la asimilación, sino que se considera como un serio obstáculo.

En el polo opuesto tenemos lo que podríamos calificar de aprendizaje consciente, que recibe una ayuda decisiva a través del estudio teórico y la corrección de errores. Los factores que lo favorecen son precisamente los que miden las pruebas de aptitud de idiomas y se halla muy próximo a la inteligencia del individuo —talento inductivo, sensibilidad gramatical, capacidad fonética, etc.—. Esta forma de enseñanza es útil a partir de los doce o catorce años, cuando se tiene capacidad de abstracción.

El aprendizaje formal, según Krashen, funciona como un mecanismo consciente de autocorrección, una especie de control para asegurar que la expresión es gramaticalmente correcta, pero, en realidad, lo que es esencial es el aprendizaje menos consciente, menos intencionado, el que favorece los procesos naturales de asimilación del idioma.

Por este motivo interesa preguntar a los profesores si en realidad alientan la práctica sencilla y sin restricciones del segundo idioma, especialmente cuando se trata de alumnos jóvenes. La enseñanza de lenguas es un tema distinto al de otras materias, porque no se trata de datos concretos, sino de un medio flexible para expresar sentimientos e ideas y para comunicarnos con nuestros semejantes.

Es cierto que a través del sistema académico y estricto de vigilar las faltas se puede llegar a dominar una lengua, pero en la mayoría de los casos no es posible pretender un conocimiento «activo» y «vivo» de un idioma si no se escucha en forma suficiente y se componen innumerables frases equivocadas para llegar a una expresión correcta por la experiencia que da la práctica.

No se pretende eliminar la exactitud porque es evidente que si la expresión está acompañada de una cantidad excesiva de faltas el interlocutor no podría entender; lo importante es combinar los dos componentes de la expresión: moderada fluidez junto con una mínima corrección gramatical. Sin embargo, no podemos olvidar que una preocupación exagerada por la corrección gramatical podría perjudicar la capacidad comunicativa.

Siguiendo esta línea de pensamiento, y con ánimo de comprobar en la práctica la postura del profesorado, hemos realizado un ejercicio inspirado en las investigaciones de James (1977) y Hughes y Lascaratou (1983) sobre el criterio en la corrección de errores. El objetivo concreto de este trabajo será contrastar el juicio de profesores españoles de inglés y personas de habla inglesa no dedicadas profesionalmente a la enseñanza.

Para la prueba se eligieron frases de un examen de Lengua Inglesa I realizado por alumnos de esta Facultad. Hubo que efectuar algunas correcciones para que no apareciese más de un error por frase a fin de evitar confusiones. La lista que se incluye en el apéndice está compuesta por treinta y dos frases, dos de las cuales son correctas y provienen del diccionario *Cuyas y A Proficiency Course in English*, de F. V. Bywater.

En el experimento participaron un grupo compuesto por veintitrés norteamericanos que asistían a un curso de cultura española en el Colegio Mayor San Juan Evangelista —en general eran universitarios y comprendían el castellano sin demasiados problemas— y un grupo de igual número de profesores, pertenecientes a E. G. B., que realizaban también un curso de verano organizado por el P. R. O. N. E. P. de esta Universidad.

Ambos grupos debían subrayar el error, dar una versión aceptable y calificar entre 0 (correcto) y 5 (error gravísimo), de acuerdo con la importancia que atribuían a la falta; 1 corresponde a una falta poco grave y las demás calificaciones representan niveles intermedios. Se pedía una breve explicación cuando la calificación fuese de 4 ó 5.

COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

En la evaluación de los errores queda patente el criterio esencialmente distinto de ambos grupos; los americanos valoran la inteligibilidad de la frase y, por tanto, las frases que entorpecen la comprensión son las que resultan más penalizadas:

<i>Vocabulario</i>	<i>Núm. 1</i>	<i>Núm. 10</i>	<i>Núm. 18</i>	<i>Núm. 26</i>
Profesores españoles	58	29	38	26
Personas de habla inglesa ...	93	67	75	69

Los profesores españoles atribuyen importancia preferente a la corrección gramatical, por esta razón califican más severamente los errores que afectan a las formas verbales.

<i>Forma verbal</i>	<i>Núm. 4</i>	<i>Núm. 13</i>	<i>Núm. 21</i>	<i>Núm. 29</i>
Profesores españoles	100	89	79	73
Personas de habla inglesa ...	68	67	64	54

La frase número 4 —John not Know if his sister had already arrived—, que supone un error gramatical (aunque resulta fácilmente comprensible), es la que recibe mayor número de puntos de toda la prueba. Se trata de la forma más elemental de construir la negación y al propio tiempo refleja la interferencia del español.

En los experimentos anteriores se comprobó que los profesores calificaban de forma más estricta que las personas de habla inglesa; en este caso vemos con cierto optimismo que no ha sido así, aunque también es posible que al ser los jueces profesores de E. G. B. estas faltas —de universitarios— les hayan parecido poco graves. A ninguno de los grupos se les dijo de dónde procedían las frases. Los españoles califican con un total de 1.485 puntos y los americanos, 1.742.

Se coincide con los experimentos anteriores en la mayor severidad de las personas no dedicadas a la enseñanza con las faltas de ortografía.

Ortografía	Núm. 8	Núm. 17	Núm. 25	Núm. 32
Profesores españoles	27	44	18	16
Personas de habla inglesa ...	48	62	24	39

Aquí queda de nuevo patente el criterio de posibilidad de comprensión del grupo angloparlante, que asigna 62 puntos a «My glasses must be *some were*», y atribuye, sin embargo, escasa importancia a «you *shoud* stop smoking». Las faltas como *entrence* y *shoud* han pasado inadvertidas en bastantes casos por los profesores españoles.

Interesa también señalar lo sorprendentes que resultaron las calificaciones de las frases correctas por parte de los americanos.

Frases correctas	Núm. 9	Núm. 33
Profesores españoles	28	20
Personas de habla inglesa	60	64

A la frase «I *should* go if I had some money» cuatro personas le dedujeron la puntuación máxima considerándolo un error grave porque se confunde la obligación moral con la posibilidad física. Sin embargo, este grupo estimó correcta la frase «He lives near *the Oxford Circus*», quitando sólo un total de tres puntos.

El orden de importancia en que figura cada categoría, de acuerdo con los puntos recibidos, es el siguiente:

	PROFESORES ESPAÑOLES		PERSONAS DE HABLA INGLESA		<i>Diferencia de puntos</i>
	<i>Total puntos deducidos</i>	<i>Orden de im- portancia</i>	<i>Total puntos deducidos</i>	<i>Orden de im- portancia</i>	
Vocabulario	151	4	306	1	155
Sintaxis	231	2	255	3	24
Pronombre	229	3	263	2	34
Forma verbal	341	1	253	4	88
Artículo	136	6	121	8	15
Preposición	137	7	166	7	29
Adjetivo	150	5	205	5	55
Ortografía	105	8	173	6	68

El índice de correlación de Pearson es de 0,52 (entre puntuaciones) y el de Spearman es de 0,67 (entre categorías). Aunque la correlación es algo mayor para la importancia atribuida a cada categoría que para las puntuaciones, se destacan las tendencias esencialmente distintas, como se ha puesto de manifiesto al comentar los resultados.

Las correcciones tienen que ser congruentes con los objetivos didácticos y especialmente tratándose de profesores de E. G. B. habría sido alentador encontrar una postura más favorable al desarrollo de lo que se califica de «adquisición lingüística», puntuando con menor severidad los errores de carácter gramatical.

APENDICE

	<i>Prof. españoles/ personas habla inglesa</i>
1. (Vocabulario) What big this room is!	58/93
2. (Sintaxis) Somebody telephoned you this morning but I dont know who can it be	45/67
3. (Pronombre) He hasn't got anything pencil	84/71
4. (Forma verbal) John not know if his sister had al- ready arrived	100/68
5. (Artículo) Do you want a little more of cake?	35/36
6. (Preposición) We visited the shops of Paris	48/39
7. (Adjetivo) There is few work to be done and many people to do it	50/56
8. (Ortografía) It's late and we are very tyred	27/48
9. (Correcta) The littleness of your concern surpri- ses me	28/60
10. (Vocabulario) If you want we can buy some drin- kables	29/67
11. (Sintaxis) This is a baked recently cake	52/58
12. (Pronombre) Saw the other guests when we entered the living room	69/70
13. (Forma verbal) They are written a letter, arent they?	89/67
14. (Artículo) He lives near the Oxford Circus	21/30
15. (Preposición) She picked the flowers of Sue's garden.	33/35
16. (Adjetivo) We had a large walk in the park early this morning	45/48
17. (Ortografía) My glasses must be some were but I can't find them	44/62
18. (Vocabulario) I asked him that I wanted to stay for lunch but he didn't let me	38/75
19. (Sintaxis) Jane hasn't the least idea where can be the new plastic bottles	59/68
20. (Pronombre) You and me have a lot to talk about, can you wait a minute?	8/53
21. (Forma verbal) Fish can't living out of the water ...	79/64
22. (Artículo) My elder son took up boxing as sport last year	36/39
23. (Preposición) She died by old age	41/45
24. (Adjetivo) The afraid dog barked at the stranger ...	33/50
25. (Ortografía) You shoud stop smoking, it's bad for your health	18/24
26. (Vocabulario) Two famous film stars have organi- zed a party to celebrate their recent engangency	26/69

27. (Syntaxis) It is an expensive coat navy blue	75/62
28. (Pronombre) I don't know who the books you brought yesterday might be	68/69
29. (Forma verbal) He is a well knowed writer	73/54
30. (Artículo) It looks nicer than the mine	44/43
31. (Preposición) Try to be in time, you are always late.	15/47
32. (Ortografía) I think you've made a mistake because this is not the main entrence	16/39
33. (Correcta) I should go if I had some money	20/64
34. (Adjetivo) He looks like a glad person although he has many problems	22/51

REFERENCIAS

- BAILY, N.; MADDEN, C., y KRASHEN, S. (1974): «Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?», *Language Learning*, 21: 235-243.
- DULAY, M., y BURT, H. (1973): «Should we teach children syntax?», *Language Learning*, 23.2: 245-258.
- (1974): «Natural sequences in child second language acquisition», *Language Learning*, 24.1: 37-53.
- «A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition», en DATO, D. (ed.) (1975): *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*, Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- HUGHES, A., y LASCAROTOU, Ch. (1983): «Competing criteria for error gravity», *E.L.T. Journal*, 36.3: 175-182.
- JAMES, C. (1977): «Judgements of error gravities», *E. L. T. Journal*, 31.2: 116-124.
- KRASHEN, S. D., y TERREL, T. D. (1983): *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.