

UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN SOBRE LA TAREA DIDÁCTICA DEL ERROR

ROBERTA GIORDANO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA TUSCIA

Abstract – The objective of this work is to evaluate the validity of the errors analysis applied to the selection indicative-subjunctive by a Spanish class of Italian students. Globalization together with the insertion into increasingly multicultural realities, where communication has to be quick and accurate, produce new communication requirements as the development of skills in terms of an agile errors individuation and, therefore, an effective correction mechanisms.

Keywords: teaching, Spanish, foreign language, error, subjunctive.

1. Introducción

Las estrategias usadas en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera representan en nuestra opinión un mecanismo complejo, del cual la detección y corrección del error son un momento apical.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, los postulados de la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la sociolingüística y la filosofía del lenguaje comenzaron a repercutir en la investigación glotodidáctica, llevando a dejar de venerar la gramática, y a centrarse en las necesidades comunicativas también de los aprendices.

El concepto de competencia lingüística, de chomskiana memoria, fue sustituido por el de competencia comunicativa (Fernández López 2004), privilegiando los aspectos contextuales y pragmáticos del discurso: la clase se habría transformado en el escenario de una renovada relación entre los aprendices y el profesorado.

Fue en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo, donde se produjeron los efectos más tangibles de este proceso: la nueva metodología propuesta, en efecto, aconsejaba que durante la didáctica fuera abandonada la tradicional transferencia de datos y nociones, que hasta aquel momento había marcado dicha actividad, en favor de una labor docente, cuya tarea fuera la adquisición de esa competencia comunicativa, a la que se hacía referencia antes (Hymes 1995).

Esta nueva orientación, en efecto, conllevaría otra cuestión, es decir, la de la consiguiente diferente metodología de evaluación de la actividad didáctica, como subraya Martín Peris:

El reconocimiento de la competencia comunicativa comporta la consideración de otros criterios, más allá de la mera corrección formal, para la valoración de la suficiencia lingüística de los alumnos: el de la eficacia comunicativa y el de adecuación al contexto (Martín Peris 1998, 81-94).

Sin embargo, esta es una cuestión distinta, que no es objeto del presente estudio. Superada la idea del aprendizaje de una L2 como fenómeno condicionado negativamente por la L1 (ya que proceso mecánico de adquisición de hábitos), la difusión de las teorías innatistas

de raíz chomskiana ha contribuido a transformar la detección y la evaluación del error en una fase extremadamente provechosa.

La interlengua, de esta manera, ha llegado a ser una fuente imprescindible de informaciones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, reveladora respecto a los mecanismos de adquisición de destrezas lingüísticas nuevas, que cuentan, además, con cierta dosis de libertad y creatividad.

Como se puede imaginar, esta perspectiva metodológica desempeña un papel muy importante sobre todo con respecto al aprendizaje de lenguas afines, al cual se refiere implícitamente el presente trabajo (Calvi 1995).

Formulada una alternativa válida al Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores ha planteado la necesidad de analizar las realizaciones concretas del estudiante en el aula, prestando especial atención a las causas de los errores (Corder 1967, pp. 161-170), a las estrategias de aprendizaje usadas, y a las medidas correctivas utilizables (Burt *et al.* 1982).

Precisamente en los mecanismos accionados durante la fase de la interlengua se ha centrado la atención de los investigadores. Se trata de un cambio de perspectiva evidente: el error ha dejado de ser un elemento inaceptable y exclusivamente interlingual, en cuanto producto de la interferencia L1-L2, transformándose en uno útil para explicar razones y orígenes de las dificultades (Manchón Ruiz 1985, pp. 55-75).

Sin embargo, hay quien piensa que durante la fase de la interlengua el Análisis Contrastivo y el Análisis de errores podrían actuar de manera complementaria: «En la conquista de la lengua extranjera el aprendiz, desde sus primeros contactos con esta, pasa por una serie de etapas dentro de un *continuum* que lo va aproximando cada vez más hacia la competencia y la fluidez en la nueva lengua» (Moya Guijarro *et al.* 2003, pp.11-39).

Según esta perspectiva, el Análisis de errores permitiría una evaluación más detallada de las distintas etapas de este continuum: el AE es de alguna forma una parte de un análisis más amplio, el Análisis de Interlengua, que trataría de clasificar tanto lo correcto como lo incorrecto por parte de los aprendientes. En este sentido, el AE es una disciplina imprescindible, que usa el AC para detectar las interferencias de la L1, y pretende describir los errores, no para evitarlos, sino para contribuir a profundizar los conocimientos sobre cómo aprendemos lenguas extranjeras (Skjaer 2005).

Partimos de la definición del error como algo ilustrativo (Fernández López 1995), lo que nos parece muy adecuado, ya que alude a la fuerza explicativa del concepto. Hay que precisar, sin embargo, que no existe una tipología única de errores. Atendiendo a Torijano Pérez (2004) los errores pueden ser de dos tipos: errores globales (que afectan al sentido de la frase), y errores locales (que afectan a una parte de la frase). Según dicho autor los globales son los más graves e irritantes, comprometiendo la comunicabilidad del mensaje:

'Mi experiencia en Colombia ha sido muy divertido': se trata de un error local, afecta a la esfera gramatical, la de la concordancia, que, sin embargo, no perjudica el significado de la frase; 'He viajado muchos veces en el metro hasta he llegado': se trata de un error global, ya que impide completamente la comunicabilidad de la oración, y del mensaje (Ivi, p. 26).

Avalando esta hipótesis interpretativa, Marta Baralo subraya que al aumento de errores no corresponde automáticamente una mayor dificultad en la L2, ya que, en su opinión, dicho aumento representaría un signo de progreso en ciertos estadios del proceso de aprendizaje, hasta transformarse en el indicio de una fase más creativa: de ahí la necesidad de un análisis cualitativo de los errores también.

Se trata del fenómeno de la transferencia, ya no trasvase mecánico de las

estructuras de la L1 a la L2, sino mecanismo cognitivo, que llevaría al aprendiz a una selección activa de los hechos a los que esté expuesto, hasta llegar a fenómenos tales como: reestructuración de las reglas, transferencia de la organización tipológica, sobreproducción de ciertos elementos e inhibición de otros. La transferencia, de esta manera, se propondría como una muy oportuna estrategia para compensar las carencias que el aprendiz tuviera en la lengua objeto (Baralo 1995).

Las oraciones idiosincráticas, además, características de la interlengua, han sido transformadas en un momento clave del proceso de aprendizaje, revelando por un lado el nivel alcanzado por el estudiante e informando, por otro, al profesor respecto a una hipótesis didáctica, probablemente errónea (Corder 1971, pp. 147-160).

Analizando los errores de un grupo de 75 estudiantes universitarios italófonos de español, hemos podido averiguar en qué ámbitos gramaticales hay mayor posibilidad de fosilización. Con respecto a esto, Stokes subraya la complejidad que contradistingue la oposición indicativo-subjuntivo, reflexionando sobre el hecho de que si el estudio del subjuntivo facilita por un lado la adquisición de unas estructuras, como las relativas a las subordinadas sustantivas ('Los profesores generalmente prohíben que...'), por otro no facilita la adquisición de las relativas y temporales ('Espero conocer a algún profesor que...'; 'El día cuando') (Stokes 1988, pp. 705-710).

2. Premisas metodológicas

Para este trabajo nos basamos en la metodología propuesta por Vázquez, también, organizada en siete pasos fundamentales:

- la recopilación de los errores. En esta fase hay que tomar algunas decisiones preliminares, unas de naturaleza metodológica, sobre el tipo de destreza que se quiere analizar (considerar el origen geográfico, la lengua materna del aprendiz y otros conocimientos lingüísticos), otras de tipo técnico (la extensión de la muestra; la periodicidad en la recogida de datos; decidir si analizar solo la competencia lingüística o la pragmática o la sociolingüística también);
- la identificación de los errores. En esta segunda etapa hay que distinguir entre los errores de actuación (asistemáticos) y los de competencia (sistemáticos), que representan los propiamente dichos. Habrá que decidir, además, si optar por un análisis deductivo (establecer previamente las taxonomías), o uno inductivo (identificar los errores antes y catalogarlos después);
- la catalogación de los errores. Uno de los sistemas de catalogación más frecuentemente usados es el que fija previamente los criterios de análisis: criterio lingüístico (errores de adición, errores de omisión, errores de yuxtaposición, errores de falsa colocación, errores de falsa selección); criterio etiológico (errores interlingüales, errores intralingüales, errores de simplificación); criterio comunicativo (errores de ambigüedad, errores irritantes, errores estigmatizantes, errores de falta de pertinencia); criterio pedagógico (errores inducidos vs. creativos, errores transitorios vs. permanentes, errores fosilizados vs. fosilizables, errores individuales vs. colectivos, errores residuales vs. actuales, errores congruentes vs. idiosincráticos, errores de producción oral vs. escrita, errores globales vs. locales); criterio pragmático (errores de pertinencia o discursivos); criterio cultural (errores culturales);

- la descripción de los errores (Vázquez 2009). Respecto a esta fase, Corder subraya la importancia del mecanismo comparativo entre las reglas de funcionamiento de la lengua meta y las producciones reales, que el aprendiz formula en la interlengua:

The description is essentially a comparative process, the data being the original erroneous utterance and the reconstruction utterance. From here the process is similar to that described in the chapter of Contrastive Analysis. The criteria for decisions as to the grammatical model to adopt are exactly the same. The fact that we may possess descriptions according to various models of the target language but not of the learner's idiosyncratic dialect is irrelevant. Our object in error analysis is to explain error linguistically and psychologically in order to help the learner to learn. Consequently only that description which shows the respects in which the realization rules of the target language differ from those of the learner's dialect is of value (Corder 1974, pp. 122-158);

- la explicación de los errores. Esta etapa representa la parte crucial de cada AE, en la que hay que definir la fuente del error, distinguiendo, por ejemplo, entre errores intralingüísticos (acumulación, confusión, hipótesis falsa, regularización, simplificación, sobregularización), e interlingüísticos (Bustos & Manuel 1998, pp. 11-40). Precisamente esta última categoría de errores ha sido objeto de un importante replanteamiento en los años '80. De hecho, se empezó a considerar la transferencia como un mecanismo explicable no solo en razón de la relación con la lengua materna, sino también con otros idiomas: por esta razón Odlin prefería el término "influencia" (Odlin 1989);
- la evaluación. En este estadio el investigador/profesor debe establecer si existen errores más problemáticos que otros: se trataría del tema presentado antes, por ejemplo, el de la distinción entre errores globales y locales. Además, hay que tener presente a los sujetos que evalúen. Por lo general, se considera que los jueces nativos son más severos en la consideración de los aspectos léxicos que los gramaticales, mientras que los no nativos tienden a ser más severos con los errores morfológicos y más benevolentes con los de transferencia (Ellis 1994);
- las terapias. Por lo que se refiere a esta última etapa se pueden apreciar enfoques diferentes: desde los que proponen puntuales medidas correctivas, hasta los que proporcionan solo un planteamiento teórico del problema (Sánchez Iglesias 2003).

A pesar de todo, son muchos los detractores del Análisis de Errores: desde los que lo definen un sistema parcial de evaluación, minusvalorando el papel de lo bien hecho por el aprendiz (tesis defendida por el Análisis de Actuación), hasta los que (Santos Gargallo) propugnan la tesis complementarista entre Análisis de Errores y Análisis Contrastivo (Santos Gargallo 1990).

3. la implementación del proyecto en el aula

Este trabajo tiene el objetivo de hacer algunas consideraciones respecto a los errores de una clase de estudiantes italófonos de E/LE (Saussol 1978) a la hora de medirse con el uso del subjuntivo: se trata, en realidad, de la profundización de los resultados, ya parcialmente presentados en el ámbito del "I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el Plurilingüismo" (Madrid, 28-30 de septiembre de 2012), bajo el título *La importancia del error en el aula de E/LE*.

El corpus está constituido por los exámenes finales escritos de un curso (75

estudiantes) de Lengua y Traducción española II en la Universidad de Cassino (a.a. 2010/2011). Dichos estudiantes ya habían asistido en el año anterior a clases de Lengua y Traducción española I, sumando por lo tanto las 45 horas presenciales del primer año (nivel B1 del MCER) a las 45 del segundo (nivel B2 del MCER).

Durante el segundo año, además de haber explicado, teórica y prácticamente, las diferencias existentes entre el uso del indicativo y del subjuntivo, se había hecho hincapié en la necesidad de clasificar correctamente las matrices de los verbos de las oraciones principales, para seleccionar el modo de los verbos de las subordinadas. Durante las prácticas habían sido suministrados ejercicios que se ceñían perfectamente a las pruebas que los estudiantes encontraron durante la de aprovechamiento final.

El examen empleado para este estudio incluía un ejercicio compuesto por 14 oraciones, en las cuales el estudiante tenía que rellenar el vacío, según el modelo de las respuestas abiertas, eligiendo el modo verbal adecuado entre el indicativo y el subjuntivo, además de la persona y el tiempo verbales adecuados.

Hemos clasificado los verbos empleados en seis taxonomías:

- verbos declarativos (*creo que, parece que, estoy seguro de que, parece claro que, es evidente que*);
- verbos que cuestionan la información/verbos valorativos (*no parece que, dudo de que, resulta curioso que, no es normal que, parece increíble que, no es aconsejable que, es recomendable que*);
- verbos que expresan necesidad/deseo/objetivo (*es necesario que, es obligatorio, desear, importar, gustar, encantar*);
- verbos que indican una acción de condicionamiento (*prohibir, aconsejar, pedir, decir, pretender*);
- verbos que relacionan temporalmente dos hechos (*cuando más subjuntivo*) (AA. 2010, pp. 157-172).

Sucesivamente, hemos cuantificado los errores, indicando para cada frase solo las respuestas erróneas, además del número exacto de estudiantes que las habían escrito, recogéndolas en orden decreciente.

A continuación, mostramos las taxonomías de errores que hemos tomado en consideración: errores de selección modal, errores de selección de tiempo verbal, errores de concordancia entre sujeto y desinencia verbal, errores de conjugación, errores ortográficos, y errores de hipergeneralización.

Si por lo que se refiere a las tres primeras categorías (errores de selección modal, errores de selección de tiempo verbal, errores de concordancia entre sujeto y desinencia verbal) resulta poco relevante añadir explicaciones preliminares, por lo que concierne, en cambio, a los errores de conjugación, los ortográficos, y los de hipergeneralización, será oportuno esclarecer la lógica subyacente a estas tipologías.

Los errores de conjugación son los que hacen entender que el aprendiz no ha interiorizado de manera suficientemente adecuada las estructuras de las conjugaciones verbales, a pesar de haber seleccionado de manera correcta el modo y el tiempo (Ej. 'El padre desea que Anselmo *empience* a comprar un piso...').

Los errores ortográficos, en cambio, son los que afectan a la esfera formal, en el sentido de que, aunque elige correctamente el modo y el tiempo de las voces verbales, el estudiante presenta dificultades en cuanto a su representación gráfica, según las normas de ortografía de la lengua (Ej. 'Perdone que *llege* tarde').

Hemos catalogado como errores de hipergeneralización los causados por la aplicación de una regla a casos que no lo requieren, véase por ejemplo la diptongación de

verbos que no lo necesitan (Ej. 'En El País Semanal me gustaría que *se incuerpe* una sección sobre salud').

Los resultados de nuestro análisis quedan recogidos en las siguientes 14 tablas, una para cada una de las oraciones estudiadas:

Oración 1: Perdona que (yo, llegar) _ tarde.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*he llegado	13	selección modal
*llegué	10	selección modal
*llego	10	selección modal
*llege	6	error ortográfico
*llegaré	4	selección modal
*lleguo	1	error ortográfico

Tabla I

Datos extraídos de la primera oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 2: Adiós mamá, que (tú, descansar) _, le dije, besándola en la frente, como solía hacerlo desde mis años juveniles.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*descanse	8	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*descance	1	error ortográfico/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*descansara	1	selección modal/tiempo verbal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal

Tabla II

Datos extraídos de la segunda oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 3: Carmen pretende que su hermano (comprarse) _ un coche nuevo.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*se compra	3	selección modal
*se cuembre	1	error de hipergeneralización
*se compras	1	selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*se compraré	1	selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal

Tabla III

Datos extraídos de la tercera oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 4: El padre desea que Anselmo (empezar) _ a comprar un piso y lo (ir) _ pagando mensualmente con su sueldo fijo.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*empieze	30	error ortográfico
*empeze	11	error de conjugación/error ortográfico
*empece	4	error de conjugación
*empieza	2	selección modal
*empienze	2	error de conjugación/error ortográfico
*empiece	2	error de conjugación
*empiezca	1	error de conjugación/error de hipergeneralización
*empeza	1	error de conjugación/selección modal
*áva	8	selección modal
*iré	2	selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*iba	1	selección modal
*voya	1	error ortográfico

Tabla IV

Datos extraídos de la cuarta oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 5: Hola, soy Alberto, y me encantaría que me (escribir) _ chicos más o menos de mi edad.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*escriban	43	selección de tiempo verbal
*escriben	10	selección modal
*escribían	3	selección modal
*escribas	3	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal/selección de tiempo verbal
*escriba	3	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal/selección de tiempo verbal
*escribian	2	error ortográfico/selección modal
*escribirán	1	selección modal/error de conjugación
*escribieron	1	selección modal
*escribáis	1	selección de tiempo verbal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal

Tabla V

Datos extraídos de la quinta oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 6: ¿Cómo le gustaría que (ser) _ los debates televisivos presidenciales?		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*sea	8	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*son	1	selección modal

Tabla VI

Datos extraídos de la sexta oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 7: En El País Semanal me gustaría que se (incorporar) _ una sección sobre salud.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*se incorporen	6	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*se incorpora	5	selección modal
*se incorporaría	1	selección modal
*se incorporaría	1	selección modal/error de conjugación
*se incorporaría	1	selección modal/error ortográfico
*se incorporarán	1	error de conjugación/selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*se incorporará:	1	selección modal
*se incorporaré	1	selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*se incorporare	1	error de conjugación
*se incorpiera	1	error de hipergeneralización
*se incurpe	1	error de hipergeneralización

Tabla VII

Datos extraídos de la séptima oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 8: Te prohíbo que (tú, seguir) _ jugando con el ordenador, tienes que hacer tus deberes.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*sigues	18	selección modal
*siguas	10	error de conjugación
*siga	7	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*sigue	6	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal/selección modal
*sigua	3	error de conjugación/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*seguas	3	error de conjugación
*segues	1	error de conjugación/selección modal
*segua	1	error de conjugación/error de de concordancia entre sujeto y desinencia verbal

Tabla VIII

Datos extraídos de la octava oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 9: Es recomendable que te (tú, rodear) _ de expertos o socios familiarizados con él.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*rodeas	13	selección modal
*rodes	9	error de conjugación
*rodee	6	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*rodea	2	selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*rodean	1	selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*roden	1	error de conjugación/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*rodeis	1	error de conjugación/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal/ortográfico
*rodas	1	selección modal/error de conjugación

Tabla IX

Datos extraídos de la novena oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 10: Según la nueva legislación sobre seguridad alimentaria, será obligatorio que todos los productos destinados a consumo animal o humano (llevar) _ un etiquetado completo con la denominación clara de todos los ingredientes.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*llevan	26	selección modal
*llevaran	2	selección de tiempo verbal
*lleve	1	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*lleva	1	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal/selección modal)

Tabla X

Datos extraídos de la décima oración. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 11: Es evidente que estos especialistas (tener) _ un olfato muy fino.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*tengan	13	selección modal
*tiene	4	error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal
*tenian	1	error ortográfico
*tenga	1	selección modal/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal

Tabla XI

Datos extraídos de la oración once. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 12: No es normal que un perro (morder) _ a un amigo de su dueño.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*morda	26	error de conjugación
*morde	2	selección modal/error de conjugación
*muerde	2	selección modal
*murda	1	error de conjugación
*mordo	1	selección modal/error de conjugación/error de concordancia entre sujeto y desinencia verbal

Tabla XII

Datos extraídos de la oración doce. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 13: Creo que ese puro (quedar) _ ahí colgado hasta que cambien la decoración del local.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*quede	19	selección modal
*quedar	2	selección modal
*quedó	1	selección de tiempo verbal
*quedarse	1	selección modal

Tabla XIII

Datos extraídos de la oración trece. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Oración 14: Mi primo se casará cuando le (entregar) _ la casa que se ha comprado.		
Respuesta	N° de errores	Tipo de error
*entregaran	7	selección de tiempo verbal
*entregará	7	selección modal
*entrega	6	selección modal
*entregé	4	error ortográfico
*entregen	3	error ortográfico
*entregan	2	selección modal
*entregara	2	selección de tiempo verbal
*entregará	1	error de conjugación/selección modal
*entregarán	1	error ortográfico/selección modal
*entregaren	1	error de conjugación/selección de tiempo verbal

Tabla XIV

Datos extraídos de la oración catorce. El asterisco indica la respuesta incorrecta.

Sucesivamente, hemos organizado los resultados, después de haberlos clasificado según el siguiente esquema simplificado, que indica el porcentaje alcanzado por cada tipo de error de manera decreciente, teniendo presente que los estudiantes fueron 75, y que las respuestas erróneas fueron 446 (respecto a un total de 1125 respuestas):

- errores de selección modal: 200/446
- errores de conjugación: 70/446
- errores ortográficos: 59/446
- errores de selección de tiempo verbal: 57/446
- errores de concordancia entre sujeto y desinencia verbal: 55/446
- errores de hipergeneralización: 5/446

Por último, los resultados han sido representados por medio de un gráfico (gráfico n.1).

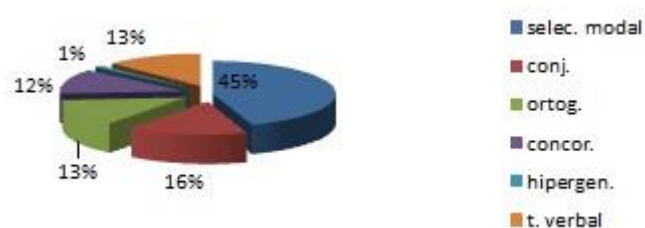


Gráfico n.1

4. El análisis de los resultados

Las producciones de nuestros alumnos han alcanzado un porcentaje global de errores del 39%. El análisis cuantitativo de los resultados ha puesto en evidencia el hecho de que el uso del subjuntivo, tema crucial de un curso de español de nivel B2, representa una de las partes del programa más difíciles y problemáticas para el alumnado italofo. Por lo tanto, si bien los estudiantes han contestado correctamente en el 61% de los casos, el de la selección modal indicativo/subjuntivo es un momento de dudas y errores, difícil de subsanar.

Aunque la mayoría de errores sigue atañendo al ámbito de la selección modal

(45%), síntoma y reflejo también de una muy limitada interiorización de las tipologías de oraciones subordinadas, que requieren el uso del indicativo en lugar del subjuntivo, los errores ortográficos, los de selección de tiempo verbal y los de concordancia entre sujeto y desinencia verbal, además de presentar casi la misma frecuencia, nos revelan una insuficiente actividad de memorización y de adiestramiento práctico.

Las causas de dichas carencias de nuestro alumnado de Cassino podrían ser muy varias: estrategias de evasión por la inseguridad del subjuntivo, preferencia por el uso de la forma menos marcada (indicativo), hipercorrección (sobreuso del subjuntivo), influencia de la forma más frecuente por parte de los itálofonos (indicativo).

Sin embargo, la cuestión es menos obvia de lo que se podría pensar. Es necesario decir que las dificultades de selección modal podrían ser, a nuestro juicio, debidas también a un problema de transferencia negativa por la lengua materna, mecanismo que, a menudo, puede transformarse en un grave obstáculo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Los estudiantes itálofonos, por ejemplo, recurren frecuentemente en su lengua materna al subjuntivo de manera inoportuna, empleándolo en oraciones dependientes de verbos de pensamiento como *pensare*, prescindiendo del significado exacto del verbo ('riflettere' o 'supporre') (Serianni 1989: 557).

5. Conclusiones

Partiendo de nuestros resultados, podemos afirmar que si por un lado los estudiantes itálofonos continúan alcanzando el porcentaje más alto de errores a la hora de seleccionar el modo verbal, por otro, revelan dificultades graves también a la hora de controlar la morfología verbal y las desinencias, que no concuerdan con los sujetos oracionales, o que no han sido aprendidas de memoria, hasta llegar, aunque con mucha menos frecuencia, a diptongar los verbos aun cuando no tiene que producirse ningún cambio vocálico.

Por último, aunque ninguno de los errores detectados impide la fluidez de la comunicación, ni la comprensión de los mensajes, los estudiantes han tenido problemas con la selección del tiempo verbal adecuado, y esto también atañe, a nuestro juicio, a un fenómeno de transferencia negativa por parte del italiano, considerado que la *consecutio temporum* sigue siendo de difícil gestión hasta en el alumnado de los niveles más avanzados.

6. Sugerencias

Opinamos que sería necesario poner en práctica dos estrategias. La primera, de tipo organizativo e institucional: aumentar el número de horas previstas para los cursos de lengua y traducción (45). La segunda, de tipo didáctico-disciplinar: implementar una labor docente que estimule a los estudiantes a practicar la lengua extranjera a medida de que el curso avance, cumpliendo en casa con tareas relacionadas con los temas tratados en el aula, y prestando suficiente atención a la memorización de las conjugaciones.

Al mismo tiempo sería oportuno manejar adecuadamente la relación entre la lengua materna y la extranjera, reflexionando sobre el hecho de que la afinidad italiano-español puede representar un factor muy provechoso también. Lo demuestra el hecho de que las reglas convencionales que adoptamos en italiano para la selección modal indicativo/subjuntivo (verbos de pensamiento/opinión, verbos de voluntad/deseo/objetivo, etc..) tienen mucho en común con las del español.

Por estas razones, la idea de apoyarse en la lengua materna, empleando una actitud comparativo-contrastiva italiano/español como recurso útil para el adiestramiento y el aprendizaje lingüístico, merecería en este específico caso ser desarrollada.

El análisis de errores se revela de esta manera una estrategia muy interesante para detectar antes, y poder resolver luego, todas las dificultades que el estudiante haya tenido dentro y fuera del aula. En este caso específico, nos sugiere profundizar el tema de la selección modal, evitar explicaciones simplistas o excesivamente teóricas y complejas, y suministrar, en cambio, materiales audio y vídeo sacados de la vida real, que hagan al estudiante consciente de que la cercanía entre los dos idiomas tiene que ser oportunamente tenida en consideración.

Estamos convencidos de que, además, el análisis de errores puede transformarse en uno de los instrumentos con los cuales desarrollar ese concepto de autonomía (Consejo de Europa 2002), que hoy en día resulta imprescindible en el modo de entender la enseñanza de lenguas extranjeras.

Concluyendo, el análisis de errores no representa solo una herramienta didáctica, para monitorizar a los aprendices y el desarrollo de sus habilidades, sino también un muy eficaz mecanismo de autoevaluación a disposición de los aprendices mismos, para reflexionar sobre su proceso de adquisición, sobre sus factores de fuerza, sobre su actitud hacia la solución o fosilización de los fallos: una auténtica estrategia de aprendizaje.

Bibliografía

- AA.VV. 2010, *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- AA.VV. 2004, *El proceso de evaluación*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (drs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 967-1041.
- Baralo M. 1995, *Errores y fosilización. Colección Aula de Español*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Burt M. et al 1982, *Language Two*, Oxford University Press, New York.
- Bustos G. & J. Manuel 1998, *Análisis de los errores. Problemas de categorización*, en “Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica”, 16, pp. 11-40.
- Canale M. 1995, *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, en M. Llobera 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-83.
- Calvi M.V. 1995, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini.
- Consejo de Europa 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC/Anaya.
- Corder S.P. 1967, *The significance of learner's error*, en “IRAL”, 5, pp. 161-170.
- Corder S.P. 1971, *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, en “IRAL”, 9, pp. 147-160.
- Corder S.P. 1974, *Error Analysis*, en J. P. B. Allen & S. P. Corder (eds.), *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, London, O. U. P., pp. 122-158.
- Corder S.P. 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R. 1985, *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R. 1994, *The study of second language acquisition*, New York/Oxford, Oxford University Press.
- Fernández López S. 1991, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de E/LE*, Col. Tesis doctorales, Madrid, Universidad Complutens de Madrid.
- Fernández López S. 1995, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fernández López S. 2004, *La subcompetencia estratégica*, en AA.VV., J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (drs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.573-592.
- Gass S. & L. Selinker (eds.) 1992, *Language transfer in language learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Hymes D.H. 1995, *Acerca de la competencia comunicativa*, en M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.
- Manchón Ruiz R. M. 1985, *Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación*, en “Revista Española de Lingüística Aplicada”, 1, pp. 55-75.
- Martín Peris E. 1998, *Gramática y enseñanza de segundas lenguas*, en “Carabela”, 43, pp. 81-94.
- Moya Guijarro A. J. y J. I. Albentosa Hernández (coord.) 2003, *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pp. 11-39.
- Odlin T. 1989, *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, CUP.
- Pastor Cesteros S. 2004, *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Sánchez Iglesias J. 2003, *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Salamanca, Ediciones de Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo I. 1990, *Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta práctica*, en *Actas ASELE*, 1990, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf.
- Saussol J.M. 1978, *Glottodidáctica del español con especial referencia a itálofonos*, Padova, Liviana.
- Serianni L. 1989, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET.
- Skjaer S. 2005, *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato*, en “Revista Redele”, <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/skjaer.shtml>.
- Stokes J. 1988, *Some factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish*, en “Hispania”, 71, pp. 705-710.
- Torijano Pérez J. 2004, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Arco Libros.
- Vázquez G. 1992, *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.

Vázquez G. 2009, *Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía*, en “Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas”, http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/vazquez_b.pdf.