

Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE

VÍCTOR COTO ORDÁS
Universidad de Oviedo

Este trabajo encuentra su justificación en la necesidad de dotarnos de estrategias para enseñar de una manera más efectiva al creciente número de alumnos chinos que recibimos en nuestros centros, ya que, en ocasiones, algunos aspectos especialmente problemáticos de nuestra lengua no se presentan de una manera adecuada debido a nuestro desconocimiento del tipo de errores que suelen cometer y al origen de los mismos. Ello contribuye en ocasiones a crear un estado de frustración entre ciertos alumnos sinohablantes que no se consideran capaces de alcanzar un alto grado de competencia lingüística; frustración motivada, también en parte, por el hecho de que se les haya podido inculcar desde pequeños la idea de que el error es un síntoma de fracaso. El objetivo de esta investigación consiste, por tanto, en que los datos puedan servirnos de punto de partida para validar la adecuación de nuestros currículos –habitualmente basados en los descriptores de los distintos niveles de competencia lingüística propuestos por el Consejo de Europa (2002)– a los distintos ritmos de apropiación de nuestra lengua por parte de nuestros alumnos chinos, cuyo número crece vertiginosamente año tras año.

I. EL ERROR Y LA INTERLENGUA

I.1. LA CONSIDERACIÓN DEL ERROR

Los errores, su clasificación, su comprensión y su eventual erradicación han constituido durante décadas un campo de batalla para los profesores de segundas lenguas, hasta tal punto que, como afirma Sonsoles Fernández (1998: 20), el profesor no “entiende cómo, si lo ha enseñado bien y lo ha explicado clara y expresamente, se vuelve a cometer el mismo error”. Sin embargo, este no constituye más que el reflejo del intrincado proceso de apropiación de una segunda lengua y muchas veces no puede ser explicado tan solo desde el punto de vista de la descripción lingüística, ya que hemos de recurrir en ocasiones a conceptos propios de las teorías de adquisición y de la psicolingüística para entender los procesos cognitivos y socio-cognitivos que se están produciendo.

Fries (1945) y, posteriormente, Lado (1957) propusieron el análisis contrastivo como vehículo para identificar ciertas áreas de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua en función de las diferencias y similitudes entre la lengua materna de los alumnos y la lengua objeto de estudio. En esta época el error era considerado como el resultado de un proceso de interferencia entre esas dos lenguas y como un hábito nocivo que debía evitarse a toda costa, pero rápidamente se vio que la Lingüística Contrastiva era incapaz de predecir la mayor parte de los errores, dado que en ellos pueden influir

un gran número de variables individuales relativas a estilos de aprendizaje, aptitudes, hábitos lingüísticos o conocimiento de otras lenguas.

A partir de los años 60-70 este enfoque comenzó a ser cuestionado porque se centraba en la descripción de los sistemas lingüísticos y no en la producción real de los alumnos, lo que propició que comenzaran a analizarse de manera cuantitativa y cualitativa las desviaciones de la norma con el fin de estructurar y secuenciar mejor los contenidos y las programaciones didácticas (Corder, 1967). Para la corriente de investigación conocida como *Análisis de Errores* el error deja de estar estigmatizado y comienza a considerarse como algo natural, fruto del proceso de apropiación de otra lengua.

1.2. LA INTERLENGUA

Madurando la idea de que el error es un síntoma del aprendizaje, Selinker (1972) formula el concepto de interlengua, según el cual, en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, el hablante produce un sistema lingüístico de transición denominado *interlengua* que combina rasgos de la lengua materna y de la lengua meta. Lo novedoso de este planteamiento radica en que ya no se tiene tan solo en cuenta los errores de los alumnos, sino también las producciones correctas.

1. Vive con su gatos. (A2¹)
2. Tiene el pelo rizado y lleva la raya al medio. (A2)
3. En la fiesta tuvo mucha gente. (B1)
4. A veces es un poquito testarudo. (B1)
5. Yo hago mucho amigo español. (B2)
6. Después de cada misión, El Lobo tiene que entregar su pistola a su jefe. (B2)

Respecto a la interlengua, cabría decir que se trata de un sistema lingüístico transitorio, ya que está en constante evolución, e idiosincrático, puesto que cada alumno desarrolla un sistema propio y diferente del de los demás. Según Sánchez Jiménez (2009: 5), consistiría en un sistema lingüístico individualizado que atraviesa sucesivas etapas que lo van acercando progresivamente al sistema de la lengua meta, conforme el hablante va incorporando nuevos conocimientos y reestructurándolos.

En ocasiones, se puede observar un fenómeno, denominado *fosilización*, que consiste en una tendencia por parte de ciertos alumnos a preservar usos, reglas o estructuras “incorrectas” que en ese nivel de competencia otros alumnos han sido capaces de erradicar mediante el aprendizaje u otro tipo de estrategias. Según Baralo (1999: 30), este fenómeno se da con mayor frecuencia en aquellos rasgos más idiosincráticos y específicos de la lengua meta. El problema radica en que no se trataría de errores propios de ese estadio de aprendizaje, sino en estructuras “erróneas” que se han adquirido y no evolucionan. Así, por ejemplo, en el caso de los alumnos sinohablantes, la confusión entre oclusivas sonoras y sordas (*diempo/tiempo*), que acostumbra a producirse en

.....
1. Cada vez que hagamos referencia a un nivel del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), se referirá al nivel de la asignatura que estaba cursando el alumno que ha cometido ese error, no a los descriptores del MCER ni a su nivel “real” en términos de competencia lingüística.

los niveles más bajos, suele corregirse de manera progresiva hasta quedar convertido en algo residual, fuente tan solo de errores esporádicos: *la madanza de ETA* (B2). Sin embargo, hemos podido observar que en el caso de ciertos grupos consonánticos la prevalencia de este tipo de errores es mayor, por lo que pueden llegar a quedar fosilizados: ¿cambias novio frecuentemente? (B1); *me encanda* (B1), *aunque hay dificultades* (B2), *quiero que el accidente no ocurra nunga* (B2). De la misma forma, en el caso de la confusión entre líquidas², el problema suele superarse en torno al nivel B1, pero cuando aparecen varias líquidas próximas, la persistencia del error es mucho mayor, especialmente en la producción oral: *un hombre perigoso* (A2), *la película Crepúscuro* (B1) y *la película Mal Adentro* (B2).

2. ANÁLISIS DE ERRORES Y DESCRIPCIÓN DE LA INTERLENGUA

2.1. DATOS DE LA MUESTRA

Hemos tratado de centrarnos en particular en los errores de tipo interlingual, los que se producen por interferencia con la lengua materna de los hablantes. Para ello, nos hemos propuesto describir algunas características de la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE en situación de inmersión lingüística a partir de la recopilación y el estudio de un corpus compuesto por cientos de textos orales y escritos (ensayos, exámenes, grabaciones, vídeos, cómics, entradas de blog, tuits...).

7. ¡Buscar! Estoy buscando una chica. La chica es una asiática, no muy alta y delgado. El color de la piel es un poco blanca. Tiene el pelo largo y monero.
[Extracto de una tarea de *Vocabulario* (B1)]
8. Quiero que la fábrica de la lavadora pueda producir las lavadora más sano y salvo.
[Extracto de una tarea de *Gramática en el Contexto Comunicativo* (B2)]
9. Aunque el banco adoptar medidas para hacer la reestructuración de los activos, no todavía puedo reducir el ‘números rojos’. [Tuit de la asignatura *Español de los Negocios* (B2)]
10. A ver, así. Ya estás a punto de cumplir dieciséis.
[Extracto de un cómic/grabación de la asignatura *Expresión e Interacción Orales* (B1)]

Si tomamos en consideración las aportaciones de la Teoría de la Interlengua, el análisis de errores ha de considerarse tan solo como el punto de partida para la descripción de la secuencia de desarrollo de determinadas estructuras, para lo cual aún resta analizar igualmente las producciones “correctas” y contrastarlas con aquellas que hemos incorporado a este estudio, lo que nos permitirá caracterizar mejor la interlengua de los estudiantes sinohablantes. Por otra parte, convendría observar la evolución de la interlengua de un grupo representativo de alumnos a lo largo de un periodo más amplio de tiempo para describir –cuantitativa y cualitativamente– cómo ha ido evolucionando y cuál es la secuencia de aprendizaje de las distintas estructuras. Para ello, se deberían utilizar herramientas de análisis estadístico y realizar un seguimiento personalizado de cada uno de los alumnos del grupo de control.

.....
2. La diferencia entre [r] y [r̄] no se aprovecha fonológicamente en el chino mandarín; de hecho, según Liu (2012: 38), el equivalente al fonema /r/ en chino sería /ʐ/, que tiene realizaciones de tipo retroflejo apico-palatal. Ello puede influir en que en los niveles iniciales nos encontremos ejemplos de sustitución de una vibrante por una lateral (*pele* en vez de *perro* o *perro*).

2.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entre las dificultades que nos hemos encontrado a la hora de realizar nuestro análisis algunas tienen que ver con la determinación del nivel de los estudiantes, ya que algunos alumnos han realizado un curso de un nivel distinto al que les correspondería según la prueba diagnóstica a la que se someten a su llegada a España. Ello se debe a que una gran parte de ellos comienza a estudiar español en verano y, transcurrido un año, debe acreditar un nivel de competencia lingüística determinado, B2 o C1, para poder matricularse en un programa de máster en España. Además, estos alumnos consideran –erróneamente, a nuestro juicio– que al finalizar un curso se debe promocionar al nivel inmediatamente superior, independientemente de si se han adquirido los conocimientos de ese nivel o no, por ejemplo: *Curso Intensivo de Agosto (A1.2)* > *Curso Intensivo de Septiembre (A2)* > *Programa Trimestral de Otoño (B1)* > *Programa Semestral de Primavera (B2)*. Todo ello propicia que sus producciones a veces no se correspondan con lo esperable de los alumnos de ese nivel de competencia lingüística.

Por último, hay una cuestión de tipo metodológico que conviene comentar: al comenzar el análisis cuantitativo de los errores, nos dimos cuenta de que había una serie de estudiantes que cometían hasta tres o cuatro veces más errores que el resto de alumnos de la muestra, lo cual desvirtuaba los resultados. Véase a modo de muestra la transcripción pseudo-fonética de una tarea de la asignatura de *Expresión e Interacción Orales (B1)*:

II. Olas días / soy Asusena // Woy a contal cómo fue el mehol sueño que aha tenido / nunca // Una noche cuando dolmía / estuwe un sueño // Me benia en Yanes con mis padres // Tendría una cos / una gasa con un wen jaldín // Todos los días tomalía un té /a'blalia con mis amingos en mi jaldín // En este haldín ablíá nas flores / por ejemplo/ nas escenas / nas rosas / y nos tulipanes // También en mi jaldín ablíá una piscina pequeña // En mi sueño me casalía con un caballelo que sea muy wabo³ [...]

Evidentemente, la producción oral de esta alumna no es consecuente con el nivel de la asignatura que está cursando y la presencia de este tipo de muestras desvirtúa las generalizaciones que podemos hacer a propósito de la interlengua de los alumnos sinohablantes en ese nivel. Por ello, propondría, como criterio metodológico, que en este tipo de estudio se descarten aquellas muestras de lengua que estén ostensiblemente por debajo o por encima de la media de un determinado nivel, dado que los alumnos pueden estar mal clasificados. A este respecto, también he de decir que en los textos de nivel avanzado hemos tenido que realizar una criba para filtrar aquellas tareas que pudieran constituir una mera adaptación de un texto español, dado que algunos alumnos han escrito ensayos sobre los que recaían ciertas sospechas de plagio.

.....
3. [ʔolas'ðias / 'sojasu'sena // 'wojakon'tal'komo'fue:lme'hol 'swepo ke'ahate'niðo /nũn'ka // ñã 'no'fɛkwãdoðol'mia / es'tuwe un'swepo // me'βenjaen' jjanekom:is'padres / ten'driauna'kos / ñna'γasakonũn 'wen'xa'ldin / 'toðos'lo's'ðia'stomã'l iauŋ'te / a'βjaliakom:isa'min'gosem:ihã'ldin // por'e'xemplo / nases'θenas / nas'rosas / ñnostuli'panes // tam'binem:ixa'ldina 'βliaunapis'θinape'kepa // m:i'swepõme kasa'liakonun'kaβa'jeloke'sea'mwi'waβo]

2.3. CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES PRESENTES EN EL CORPUS

En este apartado ofrecemos una clasificación de los errores presentes en nuestro corpus según ciertos criterios taxonómicos descritos por Alexoupoulou (2006: 20-29). Esta autora –siguiendo, entre otros, a Corder (1973)– considera que a nivel descriptivo se busca explicar los errores en función de los procesos “físicos” utilizados por el hablante (omisión, adición...), mientras que a nivel etiológico se trata de explicar las causas de los errores en base a procesos cognitivos o a factores como la interferencia (transferencia lingüística, hipergeneralización, etc.).

2.3.1. ATENDIENDO A CRITERIOS DESCRIPTIVOS, LOS ERRORES QUE HEMOS ENCONTRADO EN NUESTRO CORPUS SE PODRÍAN CLASIFICAR EN:

- a) Errores por omisión, lo cual implica la ausencia de algún elemento necesario (morfemas de género y número, artículos, preposiciones...): *tiene cara redonda* (A2); *confié su opinión* (B1); *después una hora* (B1); *tengo miedo que las personas no entiendan* (B2); *esta cuestión todavía existe, aunque no pienso* (B2) o *tengo un amigo⁴ se llama Juan* (B2).
- b) Errores por adición de un elemento (un morfema, una palabra...) cuya presencia resulte redundante o incorrecta: *soy una estudiante* (A2); *¿te prefieres ver películas o leer?* (A2); *en el año pasado* (B1); *no es importa que de dónde eres* (B1); *en el primer lugar* (B2); *cuando era de pequeña* (B2).
- c) Elección falsa. Ello implica la elección incorrecta de una palabra –por ejemplo, una preposición o una conjunción– frente a otra que sería la correcta: *continúa para la calle* (A2); *¿cuál ciudad es su preferencia?* (A2); *demás, soy una persona segura y sincera* (B1); *soy una chica un poco tímida a los desconocidos* (B1); *me acordaré a todos mis profesores y mi alumnos hasta siempre* (B2).

Podríamos considerar como sub-categoría de esta los casos en los que se produce la elección incorrecta de una unidad léxica: *soy una persona ordinaria* (B1), en vez de *una persona normal*; o *la parte de la salud, que me gusta más, es mi boca* (B1).

- d) Forma errónea, que se da por la inobservancia de las leyes que rigen, entre otras, la concordancia, la formación de palabras o la conjugación, o por desconocimiento de la forma exacta o de la ortografía/pronunciación de una palabra, por ejemplo, *soy un estudiante extranjera* (A2), o *eres tímido y un poco persimista* (B1).

Entre otros problemas, en los alumnos sinohablantes son muy típicos los errores derivados de la falta de concordancia dentro del sintagma nominal o a la hora de

.....
4. Los problemas relacionados con la utilización de las oraciones de relativo por parte de alumnos sinohablantes de ELE han sido ampliamente descritos por muchos autores. Todos ellos (Méndez Marassa 2005; Liu 2012...) coinciden en que estos alumnos tienden a omitir el pronombre relativo debido a la falta de un pronombre similar en chino y a la dificultad para entender este tipo de estructuras. En chino, aparentemente, las oraciones adjetivas preceden a la palabra a la que se refieren, que ya no podrá ser considerada propiamente su “antecedente” (García Manzorro 2012: 18).

conjugar los verbos⁵: *tengo la cara redondo* (A2); ¿haces un trabajo que no *gustar*? (B1); ¿*ser caluroso a otros!* (B1).

- e) Orden incorrecto de los elementos de la oración, por ejemplo: *me gusta el chocolate mucho* (A2); *va a me llamar* (A2); ¿tú tomar, qué? (A2); o *una chica que puede se desenvolver bien* (B1). A veces pueden darse casos de orden incorrecto de los elementos compositivos de una palabra, por ejemplo: *una falda-mini* (B1).

2.3.2. SI PRETENDEMOS CLASIFICAR LOS ERRORES DE NUESTROS ALUMNOS EN BASE A CONSIDERACIONES DE TIPO ETIOLÓGICO QUE NOS AYUDEN A COMPRENDER SUS CAUSAS Y A PREDECIRLOS, LOS SIGUIENTES CRITERIOS NOS PUEDEN ORIENTAR.

Las investigaciones en el campo del Análisis de Errores, basadas en taxonomías como la de Richards (1974), suelen distinguir entre *errores evolutivos*, que tienen que ver con la formulación de hipótesis acerca de la lengua meta a partir de un conocimiento parcial de la misma (*Deseo que hablo español bien* –B1–); *errores interlinguales*, motivados por la interferencia con la lengua materna u otra lengua que se haya aprendido previamente; y *errores intralinguales*, aquellos relacionados con la aplicación incorrecta de las reglas de la L2 (*Parece simpático y inteligente* –B1–).

Aunque nos pueda parecer que todos los errores pueden clasificarse de manera inequívoca conforme a esas categorías, en ocasiones resulta complicado determinar con absoluta certeza si nos hallamos ante un error interlingual o intralingual, ya que ambos mecanismos pueden estar operando y retroalimentándose mutuamente; así, cuando escuchamos a un alumno decir ¿Cuándos veces cena con sus amigos por un mes? (B1), no podemos estar seguros de si el uso de *Cuándos* se produce por la confusión entre el adjetivo interrogativo *cuántas* y la conjunción *cuándo* o si está motivado por la interferencia con su lengua materna, ya que en chino no existe la oposición fonológica entre fonemas sordos y sonoros en el caso de las consonantes oclusivas⁶ y [d] constituye meramente un alófono de /t/.

Si nos centramos específicamente en los errores interlinguales, podemos distinguir, por tanto, entre dos tipos de errores debidos a la transferencia negativa de estructuras, usos y palabras de otra lengua:

- a) Por interferencia con la lengua materna, que puede manifestarse en forma de calcos o préstamos lingüísticos, y, en casos muy extremos, en la utilización de la traducción como estrategia por parte de los alumnos: ¿Tú *gustar* beber licor de té? (A2). Esta oración parece ser una traducción literal de la oración china *Nǐ xǐbuān hē báijiǔ ma?*. Este tipo de interferencia condiciona muchos

.....
5. Según Liu (2012: 41-45), “el sustantivo chino carece de cualquier marca gramatical, ni de género, ni de número, excepto en algunas ocasiones especiales en que el morfema o sufijo [ʃ] /mən/, añadido tras un sustantivo [...], lo convierte en plural”. Por su parte, “el verbo chino consta únicamente de un lexema. Para transmitir la información gramatical, hay que recurrir a pronombres, adverbios, partículas aspectuales o modales, etc.”.

6. Según Liu (2012: 38), en chino mandarín el rasgo pertinente para la distinción entre consonantes oclusivas sería la aspiración, no la sonoridad.

aspectos de la producción de nuestros alumnos, desde el orden sintáctico hasta la producción oral.

- b) Por interferencia con otra lengua. En oraciones como *Conoces alguien como esto?* (B1), el error parece ser fruto de la interferencia con el inglés (*Do you know anyone like this?*). En otros casos, como *Yo gusto el chocolate* (A2), el error puede deberse bien a la interferencia con el chino mandarín, en el que el pronombre *wo/wǒ* (我) puede equivaler a *yo/me/mí* e incluso al adjetivo posesivo *mi*, o bien a la interferencia con el inglés (*I like chocolate*).

Por lo que respecta a los errores intralingüales, los principales mecanismos universales –por lo tanto, no relacionados específicamente con la lengua materna de los hablantes– que operan en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua y que pueden propiciar la aparición del error consisten en:

- 1) La hipergeneralización, que se da cuando los alumnos aplican indiscriminadamente una regla sin darse cuenta de las restricciones que puedan operar, por ejemplo: *teno un libro* (A2), *mi mejora amiga* (B1), *la sofá* (B1), *las poemas hermosas* (B2) o *sentiríamos incómodas demasiado* (B2).
- 2) La simplificación, proceso mediante el cual se eliminan aquellos elementos que el alumno considera redundantes, como los morfemas de género y número, o no relevantes, como el artículo: *tiene los ojos grande* (B1), *los zapatos son negro* (B1) o *estoy barta de que la gente hable de vida y muerte de Ramón* (B2).
- 3) La analogía, mecanismo mediante el cual establece una falsa relación de igualdad entre dos elementos en virtud de algún tipo de similitud semántica, fonética o formal: *especialmente cuando conozco a una chica* (B1) o *así que podemos viajar juntas para aprobar comidas diferentes* (B2).
- 4) La asociación cruzada, que se produce cuando el alumno tiene en mente dos estructuras o dos unidades léxicas semánticamente relacionadas de las que se puede valer en contextos parecidos, y realiza la elección incorrecta, como utilizar *decir* en vez de *hablar*, o *ser* en lugar de *estar*: *¿puedes estar sociable cuando eres con un extraño?* (B1); *llámame, si tiene interesa* (B1); *voy a ayudarlo para todos mis posibles* (B2) o *no es importa* (B2).
- 5) La hipercorrección, que consistiría en el fenómeno parecido al de la hipergeneralización, aunque, en vez de generalizar un paradigma o una estructura a partir de la forma más frecuente, es la forma más marcada y específica la que se utiliza en detrimento de aquella que obedece al patrón más habitual: *me parece que ella pueda hablar con el hombre* (B2) o *seguro que muera* (B2).

Asimismo, muchos autores han descrito un proceso conocido como *evasión* o *evitación*, que consistiría en evitar utilizar una estructura o una palabra acerca de cuyo uso el alumno no se encuentra muy seguro. Dado que este tipo de proceso es muy difícil

de detectar, al corresponder a una estrategia que no se manifiesta de forma lingüística salvo por la omisión de alguna palabra o estructura, no hemos podido proporcionar ningún ejemplo de su utilización.

3. LA CORRECCIÓN DEL ERROR

3.1. ¿QUÉ CORREGIR?

Una vez que sabemos qué tipos de errores están cometiendo nuestros alumnos conviene que tengamos presentes ciertos criterios respecto a qué cuestiones corregir y cómo hacerlo. A este respecto, según Corder (1967), no todas las desviaciones en el uso de la norma tienen la misma consideración/gravedad, puesto que hay algunas que se deben meramente a cuestiones externas como la fatiga (*lapses*), otras que se producen de manera esporádica (*faltas*) y pueden ser fácilmente corregidas, así como ciertos errores que se producen con cierta sistematicidad en función del proceso de evolución de su interlengua, aunque este último término aún no había sido acuñado. Debe ser, por tanto, a los errores que se producen de manera sistemática, a los que prestemos una mayor atención y, en particular, a los errores colectivos más que a los errores individuales. La mayoría de ellos consistirá en errores transitorios que podrán ser evitados mediante el aprendizaje y la reflexión.

Por otra parte, según Sonsoles Fernández (1998: 17), los errores más distorsionantes desde el punto de vista comunicativo consisten en los de tipo léxico y en los problemas de organización de la oración (elementos omitidos o sobrantes, problemas de orden, uso inadecuado de enlaces...), mientras que apenas distorsionan la comunicación los errores aislados referidos al mal uso de las formas verbales (tiempo, aspecto, número...), las discordancias nominales y los problemas en el uso del artículo y las preposiciones.

12. En el año pasado, viajé por casi todo el norte de España, siete ciudades. Hace una semana viajé a Iitanio durante 15 días. He vistado paisaje maravilloso. En España nunca la he vistado. Los catedrales, las calles y las personas, no me gusta nada. Cuando vuelvo a China, demostraré las paisajes a mis amigos. (B1)

Aunque resulta difícil abstenerse de corregir cada error morfosintáctico (*en el año pasado; he vistado; los catedrales...*), hemos de tener presente que lo que más dificulta la comunicación son los problemas de léxico, los de organización de la oración y los problemas de orden pragmático-discursivo. En el ejemplo 12, pese a que podamos suponer que esta alumna pretende “mostrar” unas fotos a sus amigos en cuanto llegue a China, la última oración puede llegar a desconcertarnos. En otros casos, como en “descubrimos un barco grande acostándose” (Fernández, 1998: 17), el resultado puede llegar a ser absolutamente ininteligible.

Conviene, por tanto, dedicar también algún tiempo a reflexionar sobre este tipo de errores (selección léxica, marcadores del discurso, rección, orden oracional...), así como sobre cuestiones de tipo pragmático (funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales), que a veces ocupan un lugar secundario en nuestros programas.

3.2. ¿CÓMO CORREGIR?

Entre las estrategias que podemos utilizar a la hora de corregir, resulta muy útil elaborar una lista de errores extraída de los trabajos de los alumnos a partir de la cual se pueda hacer una reflexión grupal sobre el carácter gramatical y/o pragmático de los mismos. Otra estrategia bastante habitual consiste en pedir a los alumnos que se corrijan mutuamente las tareas.

Asimismo, también resulta posible señalar la causa del error y proponer al propio alumno que se autocorrija; para ello es habitual utilizar una clave de auto-corrección que le facilite identificar el tipo de error de que se trata. Así, por ejemplo, se podrían señalar cuestiones relativas a la división en párrafos (*dpa*); al uso de la tilde (*til*); errores ortográficos (*ort*) o de concordancia (*con*) con todo el nivel de detalle que se considere necesario en función del nivel de nuestros alumnos.

En el caso de la práctica oral se puede intervenir como en el transcurso de una conversación normal, esto es, cooperando con el alumno para que se exprese libremente sin que se sienta coartado y tolerando todo aquello que no distorsione la comunicación. Para ello deberemos negociar la información asintiendo, parafraseando, pidiéndole una explicación adicional... Simultáneamente, los demás alumnos pueden tomar notas acerca de las incorrecciones que se hayan podido cometer para, posteriormente, fomentar la reflexión sobre esas cuestiones.

4. CONCLUSIONES

A partir de un corpus relativamente extenso de textos orales y escritos hemos hecho un análisis descriptivo de algunos errores cometidos con relativa frecuencia por los alumnos sinohablantes, lo cual puede contribuir a determinar tanto la secuencia de adquisición de las estructuras y contenidos de su L2 como las causas para la prevalencia de ciertos tipos de errores en su interlengua.

El análisis de los datos recabados –aunque modesto en términos cuantitativos y cualitativos– nos ha permitido extraer valiosas conclusiones a propósito de la programación o la evaluación en cuestiones tan relevantes como la consideración del error y las estrategias de corrección. Asimismo, la descripción de la interlengua de nuestros alumnos en grupos cada vez más heterogéneos y la concreción de aspectos relativos al tratamiento del error en clase de ELE nos permitirá fomentar el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas de nuestros alumnos permitiéndonos abordar con mayor detalle aquellas cuestiones (gramaticales, fonológicas, pragmáticas...) que les resulten más complicadas.

Queda, no obstante, pendiente realizar una descripción más profunda del material que hemos recopilado que incluya también el análisis de las construcciones correctas, lo cual nos permitirá caracterizar con más detalle la secuencia de aprendizaje de los alumnos sinohablantes, las áreas de dificultad y los errores más fácilmente fosilizables en los distintos niveles del sistema lingüístico: fonético-fonológico (y ortográfico), morfo-sintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXOPOULOU, A. (2006): "Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva", *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco.
- CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC- Anaya.
- CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners' errors", S. P. Corder (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press, 161-170.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1998): "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", R. Fente Gómez, A. Martínez González, y J. A. Molina Redondo (eds.), *Actas de las primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE (Madrid, noviembre de 1988)*, Málaga: ASELE, 13-29.
- FRIES, CH. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan.
- GARCÍA MANZORRO, A. C. (2012): "Análisis de errores de aprendientes chinos de español", Memoria de Máster (Universidad de Sevilla, 2011), *Suplementos SinoELE*, 6.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan.
- LIU, N. (2012): *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinobablantes: esbozo de un estudio longitudinal*, Memoria de Máster, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MÉNDEZ MARASSA, E. (2009): "Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos", Memoria del Máster (UNED, 2005), *Suplementos SinoELE*, 1.
- RICHARDS, J. C. (1974): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", J. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres: Longman, 172-187.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. (2009): "La adquisición de la lengua extranjera por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua", *RedELE (Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera)*, 18.
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_04SanchezJimenez.pdf?documentId=0901e72b80dd6a2b> [consulta: 20/10/2014]
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 10 (3), 209-231.