



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

La mediación lingüística como nueva  
herramienta para el tratamiento y el análisis del  
error en la clase de ELE: una propuesta didáctica  
para italofonos

Linguistic mediation as a new tool for the treatment and  
analysis of the error in the Spanish as a Foreign Language  
class : a didactic proposal for Italians

Autora

**Ilaria Ambrosini**

Directora

**María Pilar Marchante Chueca**

Facultad Filosofía y Letras  
Máster en Literaturas Hispánicas y Lengua Española: tradición e identidades  
Año Académico 2018/2019



*A todos mis profesores de Español como Lengua Extranjera:  
Ivo Lago, Luis Luque Toro, María Josefa Baena Bradaschia,  
Ignacio Arroyo Hernández, Josefa Naharro, Pilar Marchante Chueca,  
Carmen Solsona Martínez y Demelsa Ortíz Cruz  
por transmitirme su amor por la lengua española.*



## **RESUMEN:**

Desde los albores de la didáctica de las lenguas el error ha sido un elemento que ha caracterizado tanto la labor del profesor como el proceso de aprendizaje del alumno. En el presente Trabajo Fin de Máster se ha aplicado el Análisis de Errores desde un punto de vista contrastivo entre la lengua italiana y la lengua española. Para ello se ha analizado el corpus de textos escritos por distintos grupos de estudiantes italianos de español de la Università Ca' Foscari de Venecia. Se ha procedido así a identificar, clasificar y describir los errores sistemáticos producidos por italófonos en español como L2, lo cual ha permitido definir las áreas de la lengua española que presentan más dificultad para los italófonos. Los resultados se han sistematizado y se ha empleado para el desarrollo de una tarea didáctica que pretende evitar la fosilización de los mismos y cuyo denominador común se basa en la competencia comunicativa de la mediación presente de forma somera en la antigua versión del MCER (2001-2002) y que recientemente en su nueva versión (CEFR, 2018) ha desarrollado de forma más completa una mediación lingüística y textual que atiende a los diferentes mecanismos que actúan entre la lengua A y la lengua B en la enseñanza-aprendizaje de una L2.

## **ABSTRACT:**

Since the birth of the foreign language methodology and didactics the error has been a key factor both for the work of the teacher and the student's learning process. This Master's Thesis apply the Error Analysis from a contrastive point of view between italian language and spanish language. For this purpose a corpus of different texts written by italian students from the Ca' Foscari University were analyzed. After this there has been a process of classifying, identifying and describing the systematic errors made by italian students who are studying spanish as a L2. All this permitted defyning the major areas of difficulty for italian students. The results were systematized and used for the development of a task which main purpose consisted in avoid errors fossilization. The task proposed in this investigation was based on the communicative competence of the mediation presented for the first time in the old version of the CEFR (2001-2002) and recently developed in its new version (CEFR, 2018) in a more complete linguistic and textual mediation way, that addresses the different mechanisms that act between language A and language B in the teaching-learning process of a L2.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1. DEL NACIMIENTO Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE ERRORES: UN BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>3</b>
1.2. EL ERROR.....	8
1. 2. 1. ACTITUDES ANTE EL ERROR.....	8
1. 2. 2. EL ERROR CONSIDERADO SÍNTOMA DE FRACASO .....	8
1. 2. 3. EL ERROR COMO SÍNTOMA DE PROGRESO .....	11
1. 2. 4. EL ERROR VISTO POR EL ALUMNO DE ELE .....	14
1.2. 5. ERROR, FALTA Y EQUIVOCACIÓN .....	15
1."3. CRITERIOS PARA UNA CLASIFICACIÓN DE ERRORES.....	16
1. 4. EL CONCEPTO DE INTERLENGUA (IL).....	17
1. 4. 1. EL ACTUAL TRATAMIENTO DE LA IL EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DE UNA L2/LE.....	22
1. 4. 2. LA IL DE LENGUAS AFINES: EL CASO DEL ESPAÑOL Y DEL ITALIANO .....	23
<b>2. ANÁLISIS DE ERRORES: CUESTIONES DE CATEGORIZACIÓN.....</b>	<b>27</b>
2. 1. LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES SEGÚN CORDER .....	27
2. 2. LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES EN EL MARCO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	28
2. 3. CRÍTICAS A LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES Y NUEVOS PLANTEAMIENTOS .....	32
2. 4. UNA NUEVA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE ERRORES.....	34
2. 5. CORPUS DE ANALSIS DE ERRORES ETIÓLOGICO DE ITALÓFONOS ESTUDIANTES DE ELE .....	37
2. 6. CUADRO GENERAL DE LOS ERRORES: TIPOLOGÍA Y EXPLICACIÓN .....	43

2.7. ESTRATEGIAS .....	46
<b>3. LA MEDIACIÓN UNA NUEVA PERSPECTIVA DEL TRATAMIENTO DEL ERROR</b> .....	<b>49</b>
3. 1. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA: MARCO TEÓRICO .....	49
3. 2. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA: UNA SUBCATEGORIA DE LA MEDIACIÓN .....	52
3. 3. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA DE ELE .....	55
3. 3. 1. CÓMO SE DISEÑA UN CURSO DE ELE: PAUTAS PARA EL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA .....	58
3. 4. CORPUS DE ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE ELE .....	62
3. 5. HACIA LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS DE MEDIACIÓN LIGUISTICA: UNA NUEVA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	65
3. 6. UNA NUEVA ACTIVIDAD DE MEDIACIÓN: LA CORRECCIÓN DE ERRORES .....	66
<b>4.CONCLUSIONES.....</b>	<b>73</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXO (1).....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO (2).....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO (3).....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO (4).....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO (5).....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO (6).....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO (7).....</b>	<b>93</b>



# INTRODUCCIÓN

Desde que nació el Análisis de Errores (AE, en adelante) ha transcurrido más de medio siglo, sin embargo, a pesar del interés que puede llegar a despertar este método, en lo que se refiere al ámbito de investigación hispano se dispone de muy pocas obras representativas sobre este tema y todavía no se ha llegado a definir un método que responda a un criterio único. Así pues, la investigación en esta área sigue estando limitada debido a la escasez de estudios sobre el tema. De ahí que este Trabajo Fin de Máster pretenda ser un nuevo punto de partida hacia un área de trabajo de la que todavía queda por hacer. Por ello, hemos estructurado este trabajo en tres capítulos.

El primer capítulo está dedicado al AE, a su nacimiento, a su desarrollo y a sus características principales que nos ha permitido establecer cuáles son los puntos de fuerza y las debilidades de este enfoque. El segundo capítulo se ocupa de presentar un conjunto de producciones escritas y traducciones indirectas e inversas realizadas por estudiantes itálofonos de español como lengua extranjera (ELE, en adelante), que se han sometido a análisis aplicando criterios de corte etiológico. De los errores recogidos en estos materiales nos avalaremos para la elaboración de un corpus que supone el punto de inflexión del presente trabajo. Todo ello se ha hecho pensando en el profesor de ELE y con el objetivo de ofrecer a este un nuevo instrumento que le ayude a aclarar qué áreas de la lengua española pueden ser objeto de complicaciones en el proceso de aprendizaje de los aprendientes itálofonos.

En el capítulo tercero, se han querido aprovechar los errores recogidos para ir más allá del AE y proporcionar una tarea didáctica basada en los mismos y con el objetivo de que los alumnos aprendan también de ellos. Para la redacción de dicha tarea nos hemos basado en la competencia comunicativa de la mediación, mediante actividades y estrategias de mediación que recientemente la nueva versión del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, en adelante) ha desarrollado mediante la creación de escalas ilustrativas y descriptores en cada uno de los seis niveles comunes de referencia. En esta nueva versión del CEFR (2016-2018) redimensiona este concepto de mediación describiéndola como nueva competencia junto con la lingüística, la pragmática la sociolingüística y la estratégica que redimensiona el tratamiento de una *language A* y una *language B* y los estadios intermedios entre una y otra de las que hace uso el estudiante para alcanzar su cometido comunicativo de manera estratégica y ello supone otra manera

de integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el concepto de la *interlengua* (IL, en adelante). Todos estos aspectos serán tratados a lo largo del tercer capítulo, ya que nos ha permitido emplear el error como herramienta para la elaboración de material didáctico.

Dado que la lengua italiana y la lengua española son definidas como lenguas afines o lenguas de contacto, es evidente que el gran porcentaje de correspondencias de estructuras y de las coincidencias léxicas, contribuye a alimentar la sensación de inmediata comprensión sin demasiado esfuerzo entre los aprendientes de ambos idiomas. Ahora bien, esta proximidad es falseable y paradójica, pues a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje de ambas lenguas, esta supuesta facilidad transformada en fiabilidad en los estudiantes se transforman en dudas, lagunas y errores interlingüísticos e intralingüísticos. El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, demostrar dicha paradoja a través del AE y el estudio de la IL de los aprendientes itálofonos de ELE, además de proponer una nueva herramienta pedagógica que permita al profesor trabajar en el aula esa paradoja del estudio de ambas lenguas en un lugar común.

Para concluir, el interés que está despertando el estudio del español como lengua extranjera es ya algo sabido, es por todo ello que es cada vez más necesario poner a disposición de los expertos de este ámbito materiales que puedan no solo adelantarse a una tipología particular de errores y las áreas de dificultad en las que el alumno puede incurrir, sino también facilitar la labor del profesor en el aula para prevenirlos y, en su defecto, saber cómo corregirlos para que el estudiante avance progresiva y adecuadamente en su proceso de aprendizaje.

# 1. DEL NACIMIENTO Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE ERRORES: UN BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la primera mitad del siglo XX el Análisis Contrastivo (AC, en lo sucesivo) dominaba el ámbito de investigación de las lenguas extranjeras. Este modelo de investigación se fundamentó sobre todo en los trabajos de Ch. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957), en los que se proponía la comparación sistemática de dos lenguas: la lengua materna del estudiante (L1/LM, en lo sucesivo) y la lengua extranjera objeto de aprendizaje (L2/LE, en adelante), para así determinar aquellas áreas de dificultad<sup>1</sup> predecir los problemas a los que los estudiantes se tendrán que enfrentar y evitar los errores. Desde un punto de vista psicolingüístico, el AC retomó las teorías conductistas según las cuales el proceso de aprendizaje de una LE es comparable al de cualquier L1/LM, y se desarrolla de la misma manera, es decir, a través la creación de hábitos generados a partir de la imitación y repetición de estímulos-lingüísticos concretos. A pesar de la gran aceptación del *conductismo* y del AC, con la publicación de *Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior* (1959), N. Chomsky empezó a cuestionar los principios del conductismo destacando la incapacidad de este modelo para dar respuesta a algunos aspectos más complejos y abstractos del conocimiento lingüístico. Así pues, el *conductismo* al no ofrecer una explicación de los mecanismos de aprendizaje de una L2/LE quedó en el olvido, favoreciendo el nacimiento del denominado *Enfoque del código cognitivo*. Nació así una nueva teoría psicológica: el *cognitivismo*, centrado en el procesamiento de la información de la memoria. De este movimiento surgió a su vez el *constructivismo* impulsado por J. Piaget, D. Ausubel y J. Bruner quienes afirmaban que el proceso de aprendizaje de una L2/LE es una construcción de conocimientos nuevos a partir de la reconstrucción de los anteriores. De esta manera, la asimilación de nuevas informaciones supone un reajuste de las estructuras cognitivas, y solamente cuando estas estructuras cognitivas se modifican hay aprendizaje. Según J. Piaget, el aprendizaje tiene lugar cuando el alumno llega a ello mediante la experimentación, de ahí la denominación

---

<sup>1</sup> Como por ejemplo la morfosintaxis, la semántica y la pragmática.

*aprendizaje por acción*. A partir de esta corriente otros psicólogos cognitivos expusieron teorías distintas. D. Ausubel (1968), por ejemplo, desarrolló la teoría del *aprendizaje significativo*, mientras que J. Bruner (1960) elaboró la teoría del *aprendizaje por descubrimiento*. Asimismo, este modelo de enseñanza promueve el desarrollo de un aprendizaje personalizado y activo en el que el sujeto principal es el alumno, al que se le permite trabajar su confianza, impulsando sus habilidades para que aprenda a aprender, resuelva problemas y sea capaz de comunicarse.

Estas tres teorías psicológicas<sup>2</sup> empezaron a adquirir forma, causando la crisis del modelo del AC y contribuyendo a un importante punto de inflexión en la enseñanza de una L2/LE. En este nuevo marco, S. P. Corder escribió *The Significance of the learner's errors* (1967), en el que proponía la identificación y el estudio de los errores de los alumnos aprendientes de lenguas extranjeras, con el objetivo de identificar las causas de estos y descubrir las estrategias de aprendizaje que los alumnos emplean.

A través un detenido análisis sobre el AC, el autor trató de destacar algunos de los problemas relacionados con esta metodología, subrayando que los hallazgos de esta teoría no alcanzaron los objetivos esperados y propuso como solución el análisis de errores, destacando la información que estos proporcionan sobre el proceso de aprendizaje de la L2/LE. Sucesivamente el autor publicó su estudio *Error Analysis and Interlanguage* (1981), en el que además de recoger su primer trabajo sobre el AE, añadió una parte teórica que se ocupa de todas aquellas metodologías implicadas en el proceso de aprendizaje de una L2/LE; y una segunda, de corte más práctico, en la que se recogen las acciones necesarias para llevar a cabo la corrección de los errores.

Con esta nueva publicación, el principal objetivo fue ofrecer un método capaz de encontrar soluciones a los puntos más críticos del proceso de aprendizaje de una L2/LE, y que representan la fuente principal de errores. Para ello, el autor hizo hincapié en la importancia de llevar a cabo un análisis que permitiera acercar el investigador a la naturaleza de los errores cometidos por los alumnos, y clasificarlos según un criterio gramatical. Además, insistió en un análisis específico, que permitía al investigador encontrar la causa del error, ya que solo de esta forma es posible la corrección de dichos

---

<sup>2</sup> Téngase en cuenta que estas ya supusieron el desarrollo de nuevos métodos como el del *Enfoque del código cognitivo* y del *generativismo* de N. Chomsky y de los *Enfoques humanísticos* y *Enfoques comunicativos*.

errores de manera sistemática. Para ello propuso un método de trabajo que se desarrolla en los siguientes pasos:

- 1) Identificación de los errores en su contexto: para la identificación de los errores se sugiere llevar a cabo una comparación entre los enunciados de los aprendices y aquellos producidos por un hablante nativo.
- 2) Clasificación y descripción de los errores<sup>3</sup>: una vez identificados los errores, se pasa a su clasificación y su descripción. Como ya hemos visto, para llevar a cabo este paso, el autor recomienda clasificar los errores según un criterio gramatical. La clasificación de los errores ayuda a conocer las dificultades a las que los alumnos se están enfrentado.
- 3) Explicación de los errores: este proceso se lleva a cabo a través de la búsqueda de los mecanismos y estrategias de los aprendices, además de las fuentes de cada error.
- 4) Evaluación de la gravedad de los errores y su posible terapia: este último paso está incluido en aquellos casos en los que la AE tiene una pretensión didáctica.<sup>4</sup>

A partir de las investigaciones de S. P. Corder, fueron muchos los autores e, incluso, los profesores, que no solo demostraron un especial interés por el AE. Entre estos destacan M. Burt, H. Dulay, y S. Krashen, que en su trabajo titulado *Language Two* (1982: 138), señalaron las numerosas ventajas que el empleo del AE supone a la hora de la elaboración de material de enseñanza o la revisión de este. Además, establecieron una jerarquía de dificultades a las que los aprendices de una nueva lengua se tienen que enfrentar e, incluso, aclararon algunos aspectos que la enseñanza basada en una LE tiene que priorizar.

Junto con M. Burt, H. Dulay, y S. Krashen, también J. C. Richards (1971: 8) se mostró a

---

<sup>3</sup> En este punto varios autores (entre los cuales se destacan Corder y Richards) creen más adecuado hacer una distinción previa entre errores sistemáticos o de competencia y errores no sistemáticos o de actuación. A pesar de ello, son los errores sistemáticos los que se consideran en el AE, ya que estos son el manifiesto del estadio de aprendizaje del alumno y su competencia transitoria.

<sup>4</sup> Como en el caso de la clasificación errores, existen criterios también para establecer la gravedad de estos. Algunos autores proponen aplicar criterios de tipo lingüístico, mientras que otros sugieren tener cierta flexibilidad y basar sus criterios según la naturaleza de los errores encontrados.

favor del AE señalando que este se puede considerar y emplear para la corroboración de aquellos datos obtenidos a través del AC.

Con respecto al ámbito didáctico, la nueva concepción del error como paso obligatorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha permitido, de manera casi general, cierta pérdida de miedo al error. Como consecuencia de ello, el error se empezó a considerar como indicador del proceso de aprendizaje que el alumno lleva a cabo representando así un punto de partida para la posterior elaboración de nuevo material didáctico.

Por último, en el campo de la investigación española, M. Baralo (2011: 39) afirma que la aplicación del AE en la investigación de la adquisición del español como lengua extranjera obtuvo resultados muy fructíferos. Los trabajos más detallados fueron los de G. E. Vázquez (1991) y de S. Fernández (1997). Estos estudios fueron el resultado de un AE de aprendientes de español L2/LE adultos. Ambos aportaron una descripción exhaustiva de los procesos que subyacen en la construcción de la lengua meta y su conocimiento fue una gran ayuda para aquellos investigadores encargados de la enseñanza de español a no nativos, esto es, la enseñanza del ELE.

Ahora bien, aunque el modelo del AE de S. P. Corder representó una gran renovación en al ámbito de la Lingüística Aplicada, además de un complemento fundamental del AC, este no falta de algunas carencias. En efecto, S. P. (1981) postuló dos primeras limitaciones del AE: en primer lugar, el propio concepto en sí mismo de *Análisis de Errores* es ambiguo, ya que sugiere que todos los enunciados de los aprendices de L2/LE son potencialmente erróneos, a pesar de su estructura superficial o de su adecuación. En segundo lugar, el autor considera que el empleo de conceptos como el de *no-gramaticalidad* y de *error* solo se pueden aplicar a aquellos enunciados producidos por hablantes nativos y no por aprendices de LE. Asimismo, según S. P. Corder en el AE debería ser la *gramática provisional* la referencia para la identificación de los errores, debido a que los enunciados de los aprendientes no representan necesariamente un conocimiento distorsionado de la L2/LE, sino que estos reflejan algunos estadios provisionales e incompletos de la lengua del alumno.

Años después M. Burt, H. Dulay, y S. Krashen en su estudio *Language Two* (1982) destacaron tres limitaciones del AE: la confusión entre la descripción y la explicación de

los errores<sup>5</sup>; la falta de precisión y especificidad en la categorización de los errores; y, por último, el empleo de una clasificación demasiado simplista para explicar las distintas causas que provocan los errores.

Entre los defectos que se acaban de mencionar, hay uno que ha sido objeto de muchos estudios por parte de diversos autores: se trata del problema de categorización de los errores. Esta dificultad se debe al hecho de que un mismo error puede ubicarse sin duda en más de una categoría, obligando al investigador a tomar decisiones sobre su análisis. Por otro lado, la falta de una taxonomía única y válida para todos los trabajos postulados en el AE, impide llevar a cabo una clasificación de errores plenamente satisfactoria y que tenga en cuenta gran parte de los aspectos de la lengua (entre ellos, aquellos relacionados con la competencia pragmático-discursiva). Como consecuencia de ello, un elevado número de autores hizo hincapié en la importancia de trabajar con un modelo de taxonomía mixto, permitiendo así resultados más adecuados.

Como se ha podido ver de este breve estado de la cuestión, la minuciosidad y la sistematicidad que caracterizan al AE permitieron elaborar un conjunto de herramientas didácticas útiles para ambos estudiantes y profesores con el objetivo de trabajar de forma reflexiva sobre los errores e intentar superarlos. Sin embargo, en lo que se refiere al ámbito de investigación hispano se dispone de muy pocas obras representativas sobre este tema y todavía no se ha llegado a definir un método que responda a un criterio único. Así pues, la investigación en esta área sigue quedando limitada debido a la escasez de estudios específicos sobre el tema. El presente trabajo de investigación tiene como objetivo, despertar el interés hacia el AE, proponiendo un nuevo enfoque que represente un punto de partida que haga reflexionar sobre las potencialidades de este ámbito.

---

<sup>5</sup> M. Burt, H. Dulay, y S. Krashen (1982) especifican que la descripción de un error hace referencia al producto del proceso de adquisición de un idioma, mientras que la explicación del error – y la consiguiente determinación de su origen – alude al proceso de adquisición en sí.

## **1.2. EL ERROR**

En este apartado nos centraremos en algunas cuestiones que consideramos fundamentales en relación con el concepto del error. Así pues, atenderemos, en primer lugar, a la actitud que tanto los profesores como estudiantes manifiestan ante el error. En segundo lugar, trataremos del error bien como síntoma de fracaso bien como síntoma de progreso. En tercer lugar, nos ocuparemos de la interpretación que un estudiante de E/LE hace del error. Por último, puntualizaremos las diferencias entre error, falta y equivocación.

### **1. 2. 1. ACTITUDES ANTE EL ERROR**

En la tarea de comprender la presencia de errores en los procesos de aprendizaje, han sido muchos los autores que se han preguntado por qué el error es un elemento que caracteriza gran parte de la vida de los profesores y, sobre todo, de los estudiantes. A propósito de sus teorías sobre la importancia del error, S. P. Corder afirmaba que existen dos actitudes ante de este. Por un lado, hay quienes consideran los errores como algo indeseable y que no se debe producir, un síntoma de fracaso. Por otro, algunos parecen estar de acuerdo con el hecho de que el error es parte fundamental e inherente del proceso de aprendizaje, hasta considerarlo como síntoma de progreso.

### **1. 2. 2. EL ERROR CONSIDERADO SÍNTOMA DE FRACASO**

En lo que se considera su visión tradicional el error siempre era interpretado como un aspecto inaceptable, e incluso, síntoma de fracaso, no solo por parte de alumno, sino también por parte del profesor, por no haber sido capaz de transmitir de manera adecuada un determinado aspecto de la lengua meta.

Esta visión negativa del error se desarrolló con el comienzo de los años 40 del siglo XX, cuando en el ámbito de la psicología, se afirmó el *conductismo* impulsado, entre otros, por Skinner. Este en su obra *Verbal Behaviuor* (1957) postulaba que cualquier proceso de aprendizaje, incluido el aprendizaje de una L2/LE, consistía en una formación de hábitos. De esta forma, el alumno es entendido como un *tabula rasa* que hay que plasmar siguiendo un proceso de ensayo y error, consecuencia de un estímulo que, a su vez, provocaba una respuesta. Si la respuesta es correcta se premia, logrando así un refuerzo



positivo; si, en cambio, la respuesta al *input* es incorrecta se castiga el *output* de manera sistemática, hasta que el error desaparezca, y no entre a formar parte de la conducta del alumno. El *conductismo* dominó durante años permitiendo el nacimiento de nuevos métodos de enseñanza como el *Método audiolingüe*, *audiooral* o *audiovisual* (N. Brooks 1964), el *Método de enseñanza situacional de la lengua británico* (J.R. Firth y M. A. K. Halliday entre otros) el *Método RFT* o de la *Respuesta Física Total*, y el *Método directo o natural*<sup>6</sup>.

De particular importancia resulta el método *Método audiolingüe*, *audiooral* o *audiovisual*, impulsado por N. Brooks, centrado en la práctica oral y la prevención del error, poniéndolo en práctica a través de la presentación de la L2/LE mediante un *input* con que se trabajaban sucesivamente a través de ejercicios estructurales repetitivos. Este tipo de tareas si, por un lado, favorecían la memorización espontánea de las reglas gramaticales, por otro, no permitían una reflexión consciente sobre el idioma objeto de estudio. De la misma manera, el *Método RFT* o de la *Respuesta Física Total*, impulsado por J. Asher, se propone como principal objetivo el aprendizaje de una L2/LE tramite una serie repeticiones verbales a las que se asocian acciones específicas. El primero de estos dos métodos destacó, entre otros aspectos, por ejercicios estructurales repetitivos, de transformación y de huecos, mientras que el segundo controlaba en la práctica oral las estructuras lingüísticas proporcionadas de forma inductiva y en la creación de situaciones de uso en el aula. A diferencia del *Método audiolingüe*, el *Método RFT* no solo expone el alumno a una mejor exposición a la lengua, permitiéndole desarrollar su habilidad oral, sino también reduce el estrés que puede conllevar el proceso de aprendizaje. En la actualidad estos se integran en la lengua en uso, contexto y situación y forman parte de los recursos propios de la competencia comunicativa esto es, la denominada PNL o programación neurolingüística (A. Grinder y R. Bandler, 1970 y ss.) basada en un modelo de comunicación y de observación de la conducta humana.

Otro de los métodos conductistas que es importante destacar es el del *Enfoque oral* elaborado por H. Palmer, A. S. Hornby y M. West. Este nuevo modelo nació gracias a una serie de estudios, cuyo objetivo consistía en desarrollar una base de datos científica que permitiera la enseñanza del inglés a través de un método oral. Para ello se centraron en el papel que el vocabulario y la lectura desempeñan en la enseñanza de una L2/LE y,

---

<sup>6</sup> Ambos métodos son de corte conductista y estructural y están basados en un enfoque y práctica oral y la prevención del error.

a raíz de eso, elaboraron *The Interim Report on Vocabulary Selection* en 1936, que además de ser una guía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, constituía una clasificación de contenidos léxicos más frecuentes. Así, este modelo se proponía encasillar las estructuras más importantes de la gramática inglesa<sup>7</sup> y usarlas como instrumento de enseñanza de las reglas de determinadas estructuras oracionales. Este enfoque además de obtener un cierto éxito en los años cincuenta del siglo XX, se considera fundamental para la formación del *Método estructural-situacional*. Como en el caso del *Método audiolingüe* este nuevo método mira a la prevención y corrección del error. El supuesto del mismo era aquella de corregir los enfoques anteriores, prestando más atención a los contenidos gramaticales y léxicos a través de un proceso de selección, graduación y secuenciación. En la práctica didáctica se confirió más importancia a las estructuras gramaticales en la programación, con el objetivo de prevenir el mayor número posible de errores. A pesar de su éxito esta teoría experimentó una modificación impulsada por algunos lingüistas británicos de corte funcional como J. R. Firth y M. A. K. Halliday, que incluyeron el concepto de noción de situación vinculando lengua, contexto y situación de uso de la lengua.

Como puede concluirse desde las descripciones de las metodologías de carácter conductista, el error se consideraba como una intromisión de un hábito generado por la L1/LM del estudiante que contaminaba el proceso de aprendizaje de una L2/LE. Para ello, las estrategias aplicadas para la corrección del error consistían en una serie de métodos y ejercicios con el objetivo de evitar el conflicto entre los hábitos de la L1/LM y los nuevos de la L2/LE objeto de aprendizaje. Como consecuencia a esta concepción de corrección algunos autores destacaron que entre los aprendices se desarrolló un *aprendizaje defensivo*. Todo ello influyó inevitablemente en la importancia del acto de comunicación que pasó a un segundo plano, debido a que el alumno focalizaba su atención única y exclusivamente en la forma.

Pese al gran éxito del *conductismo* y *constructivismo* que caracterizó gran parte del siglo XX y favoreció el florecimiento de distintas metodologías, su inicial atractivo se fue apagando y dejó lugar a otros planteamientos que, con el tiempo, contribuyeron a la revalorización del error.

---

<sup>7</sup> Sucesivamente convertidas en “tablas de sustitución”.

### 1. 2. 3. EL ERROR COMO SÍNTOMA DE PROGRESO

Como ya se ha mencionado de manera sintética en el apartado anterior, el cambio de visión del error empieza a surgir a finales de los años 50 del siglo XX gracias a las nuevas teorías de N. Chomsky a propósito de la adquisición de la L1/LM por parte de los niños, y que se extendió a la enseñanza de una L2/LE. Según esta visión, los errores de los aprendices de una L2/LE se deben comparar con aquellos que producen los niños al aprender su L1/LM. Los errores se comenzaron a considerar así como una muestra de que el alumno está produciendo sus propias hipótesis sobre la L2/LE, lo que significa que el proceso de aprendizaje está progresando de manera adecuada.

Junto a esta postura, algunos autores opinan que el florecimiento del *enfoque comunicativo* o *Communicative Approach* contribuyó al cambio de visión del error, entre otros muchos aspectos. Esta nueva concepción multidisciplinar de la enseñanza recogió varias aportaciones de diversos ámbitos de investigación<sup>8</sup> su objetivo principal de este modelo era el de tomar en consideración los múltiples aspectos implicados en el aprendizaje de una L2/LE, prestando particular atención a la competencia comunicativa. Así los ejercicios y las actividades propuestos se basan en tres principios: vacío de información, libertad de expresión y retroalimentación. De ahí la lengua se convirtió en un elemento vivo, vehículo para la comunicación en la clase, y no solo en mero objeto de estudio. Asimismo, el estudiante se convirtió en un enfoque principal del proceso de aprendizaje y la evaluación por parte del profesor no se limita a la forma, sino que abarca otros aspectos como la fluidez. Como en el caso de las teorías de Chomsky, el error es considerado un elemento que además de ser necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje es, al mismo tiempo, signo de progreso de este.

A favor esta tendencia más positiva hacia el error se ubican los estudios de S. P. Corder sobre el AE. En su artículo *The Significance of the learner's errors* (1967), además de mostrarse a favor de los errores, destaca la importancia de estos en tres niveles distintos:

---

<sup>8</sup> Por un lado, la lingüística funcional británica elaborada por M. A. K. Halliday y J. Firth, por otro, la sociolingüística estadounidense fruto de la labor de D. Hymes. Por último, también la pragmalingüística o filosofía del lenguaje realizada por J. Searle y J. Austin.

*“First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what strategies or procedures the learner is employing, and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learners is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language” (Corder, 1967: 167)*

Según J. A. Toríjano Pérez (2004, 18), es esta tendencia más positiva la más defendida en la actualidad por considerarse más natural y próxima a la realidad.

En lo que se refiere a la investigación ibérica en el ámbito de la concepción del error, existe un buen número de autores que, con el curso de las décadas, se mostró más cercano al pensamiento del autor inglés<sup>9</sup>. Todos están de acuerdo en afirmar que el error además de ser una trasgresión involuntaria de la norma (*vid.* Fernández, 1997: 27), es un paso obligatorio en el proceso de aprendizaje. De este modo, se representa toda aquella vulneración de un determinado conjunto de reglas que se ocupan de definir lo que es aceptable en una lengua (teniendo en cuenta un ideal estético, un aspecto sociocultural, etc.).

A pesar del desarrollo positivo del error, varios autores opinan que el cambio de valoración del error se produjo solamente en plano teórico, y no en el aula. De ahí que los errores para quien aprende una lengua sigan representando una limitación, que incluso, pueden llevar a un completo recorte de la comunicación y, dificultar, por lo tanto, el progreso del aprendizaje. Es por ello por lo que los mismos autores sugieren la superación de este concepto e invitan a alumnos y profesores a convencerse de que el error no sólo es ineludible, sino también necesario, solo así se evitarían muchas inhibiciones, facilitando la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua (*vid.* Fernández, 1997:28).

En último lugar, a pesar de la actitud hostil ante el error por parte del constructivismo y del conductismo cabe destacar que, en las últimas investigaciones sobre el ámbito

---

<sup>9</sup> Dentro de este amplio grupo, destacan, I. Santos Gargallo, S. Fernández López y G. E. Vázquez, entre otros.

didáctico y metodológico, se ha retomado el modelo conductista junto con su opuesto modelo constructivista y se ha llegado a la conclusión de que han de convivir juntas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE. Así pues, las distintas orientaciones pedagógicas en la gran mayoría de los materiales didácticos que actualmente se han publicado son de corte no solo conductista sino también constructivista con la finalidad de corregir las deducciones realizadas por los estudiantes; es decir, se presta atención a la superación de errores y limitaciones muchas veces no generados solo por desconocimiento sino también por la falta de confianza de determinados constituyentes necesarios para adquirir el control de una L2/LE por parte del alumno y un control supervisado por parte del profesor que ha de saber filtrar y gestionar las distintas tipologías de errores, tratar su sistematicidad, así como corregirlos y evaluar sus progresos. En efecto, suelen ofrecer una praxis que activa los recursos cognitivos y estratégicos de los estudiantes respecto de un conjunto de funciones comunicativas y exponentes lingüísticos en consonancia con el nivel de lengua incitando a los estudiantes y al profesor mediante un aprendizaje reflexivo y por descubrimiento mediante preguntas reflexivas sobre el significado y funcionamiento de los contenidos trabajados en el aula sustentadas en proceso conductista y constructivista.

Pero además, en la actualidad la elaboración de los materiales lingüísticos se ocupa no solo del tratamiento de los errores y faltas, sino también del tratamiento que se hace en los distintos estadios evolutivos de la IL<sup>10</sup> en consonancia con las recomendaciones contenidas en la nueva versión del CEFR y con la introducción del concepto de mediación que sostiene que el alumno debe ser capaz de *explain (in Language B) the relevance of specific information given in a particular section of a long, complex text (written in Language A)* (2018: 52). Sin embargo, en aquellos materiales didácticos que se han centrado en este tipo de didáctica llama la atención la ausencia de diferentes tipos de errores y criterios que vayan más allá de lo puramente gramatical o léxico.

Precisamente esta ausencia nos ha hecho reflexionar sobre la necesidad de una clasificación de criterios etiológicos que establezcan una clara distinción entre aquellos errores interlingüales de aquellos intralingüales y su consecuente tipología de aplicación

---

10 La concepción de este fenómeno tiene que ver con los distintos estadios evolutivos que sufre el aprendiente en su transición del aprendizaje de una L2 de forma sistemática y dinámica, lo que provoca en cierto modo un dialecto transitorio interpretado como una L3 y que se ubica entre la L1 y la L2, fruto de la influencia que ejerce la L1 en las distintas fases de aprendizaje y transferencia a la L2 (*vid.* Selinker 1972 ).

didáctica. Si bien es verdad que lo más recurrente en este sentido y esperable en estos casos, sería una esperada intervención y corrección por parte del profesor, lo cierto es que existen otras formas de trabajar los distintos errores presentes en las producciones orales y escritas de los estudiantes. Como bien establece el MCER (2001-2002: 153-154) en los subapartados 6.5.2 y 6.5.3, la corrección podría realizarse de forma cooperativa e incluso de forma no sistemática como casi siempre se ha hecho; es decir, los deslices de tipo discursivo, pragmático y comunicativos no se pueden pasar por alto porque intervienen en la comunicación<sup>11</sup> sino que han de analizarse, explicarse y subsanarse tanto de forma individual como conjunta no solamente en el momento adecuado sino también en relación con el nivel de lengua que el alumno está realizando, las capacidades discursivas adquiridas previamente, así como sus conocimientos previos del mundo, el interés por avanzar en su proceso de aprendizaje, etc. La importancia que se otorga a deslices de este tipo ha sido nula o deficiente en los últimos años tanto en el aula como en los materiales de enseñanza-aprendizaje. Pero precisamente son este tipo de errores los que causan más problemas y los que consideramos más pertinentes en nuestro trabajo. Por tanto, los consideramos un tipo de defecto que aunque se está empezando a cuestionar más como material no lingüístico que lingüístico.

#### **1. 2. 4. EL ERROR VISTO POR EL ALUMNO DE ELE**

Debido a los fines didácticos de este trabajo, creo fundamental dedicar este apartado a la descripción de un mismo elemento, es decir, el error desde una perspectiva distinta: la del alumno.

A pesar de los numerosos estudios que enmarcan el error como un aspecto caracterizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay que olvidar que desde los albores de la enseñanza de idiomas ello es visto como un fracaso por parte del alumnado. Según S. Fernández (1997: 28), para el alumno de una L2/LE, los errores, en su gran mayoría son un obstáculo, una limitación y pueden llevar a una sensación de inadecuación en el aula. De la misma manera en algunas situaciones, la corrección pública de los errores por parte

---

11 En este aspecto no compartimos las recomendaciones indicadas por esta obra de referencia en tanto que esta necesidad de corrección resulta muy recurrente en estudiantes de ELE a partir de un nivel de referencia B2, un control discursivo que hace que se cuestionen este tipo de errores mediante el formulamiento de tales incomprensiones al profesor en el aula, o cuando este le entrega sus composiciones corregidas, o bien cuando estas las corrigen de forma cooperativa.

del docente causa en el estudiante cierto infantilismo, o inclusive en los sujetos adultos, cierto sentimiento de “estar fuera de lugar”. En un contexto que, incluso, puede tener lugar fuera del aula, tales errores pueden conllevar a un recorte de la comunicación, lo cual suponen más obstáculos y limitaciones hasta llegar a la lengua meta. Por último, no hay que olvidar que los errores están estrechamente conectados con otro aspecto importante del ámbito didáctico: la evaluación. En ella, los errores representan una vez más un fracaso para algunos estudiantes, los cuales se ven, por decirlo de alguna forma, “penalizados” debido a la presencia de estos como la causa de una calificación que retienen no adecuada a sus verdaderos conocimientos y habilidades.

### **1. 2. 5. ERROR, FALTA Y EQUIVOCACIÓN**

Aunque “Error”, “falta” y “equivocación” se suelen emplear como sinónimos, en el ámbito del AE estos conceptos cobran un sentido nuevo, manifestando pequeños matices de significado que los diferencia. En este punto, es conveniente analizar los diferentes componentes que los caracterizan.

S. P. Corder (1967: 167) en su primer estudio sobre AE, subrayó la importancia de distinguir entre los *errores sistemáticos* y los *errores no sistemáticos*. Con el primer término se refería a aquellos errores que representan una desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante todavía no ha aprendido aquel elemento constituyente de la lengua necesario para cumplir con el propósito comunicativo requerido y del que no dispone en la competencia comunicativa pertinente (lingüística, pragmática, estratégica, sociolingüística o de mediación), y consecuentemente, lo expresa erróneamente. Los *errores sistemáticos* proporcionan a los investigadores información sobre la competencia transicional del estudiante.

En cambio, se consideran *errores no sistemáticos* los errores de producción, es decir, aquellos que el alumno comete debido a falta de concentración, un fallo de la memoria e incluso cansancio. De esta forma, el error entra a formar parte de la categoría de *errores sistemáticos*; mientras que la falta y la equivocación se consideran errores no sistemáticos.

Aunque, esta distinción parece algo sencilla, la mayoría de los investigadores e incluso el mismo S. P. Corder, opinan que, desde un punto de vista práctico, llevarla a cabo representa una tarea difícil.

### 1. 3. CRITERIOS PARA UNA CLASIFICACIÓN DE ERRORES

El objetivo fundamental del AE es establecer un inventario de errores que ayude a los investigadores a valorar su gravedad y sus causas, y de ahí establecer las áreas de dificultad a las que el estudiante tendrá que enfrentarse en su proceso de aprendizaje de un L2/LE. Como escribió G. E. Vázquez:

*“Clasificar los errores [...] significa colocarlos dentro de un sistema tipológico que, a diversos grados de complejidad, muestre dónde se encuentra el error en función de una estructura de superficie y por qué aparece, en función de las causas que originan. Es decir, que si bien es importante ubicar el error en un nivel de la lengua (fonético, sintáctico, semántico o pragmático) esta clasificación sería incompleta sin la referencia a las causas posibles de ocurrencia; no por razones puramente didácticas, a la hora de construir una terapia de faltas, sino por razones metodológicas, en lo que hace a la construcción del sistema de análisis y su interpretación posterior.” (vid. Vázquez, 1991:32)*

Es por ello por lo que las clasificaciones varían según los objetivos de cada investigador y puede estar sujeta al empleo de taxonomías mixtas.

Por lo general, los investigadores están de acuerdo en afirmar que los criterios más comunes empleados en el AE son:

1. Criterio lingüístico: que clasifica los errores que se producen en el plano morfosintáctico. Los errores se distinguen entre: adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y selección falsa.
2. Criterio etiológico: toma como base la fuente de los errores. Se subdividen en: intralingüales, interlingüales y de simplificación.
3. Criterio comunicativo: se basa en la dimensión pragmática y se focaliza en aquellos errores que producen alguna distorsión en la comunicación. Estos se dividen en: irritación, ambigüedad y estigmatización.
4. Criterio pedagógico: refleja los problemas inducidos por la metodología. Estos son: errores inducidos/creativos, errores transitorios/permanentes, errores individuales/colectivos, errores en la producción escrita/en la producción oral.



No nos detendremos demasiado en la explicación de cada criterio, puesto que sobre este asunto se hablará en el siguiente capítulo de este trabajo en el que se presentará un conjunto de criterios que serán el punto neurálgico de nuestro AE.

#### **1. 4. EL CONCEPTO DE INTERLENGUA (IL)**

El segundo elemento que forma parte de la metodología del AE y que desempeña un papel fundamental es la *Interlengua*. Este concepto, fue introducido por primera vez por L. Selinker en 1969.

La IL es un sistema lingüístico propio de todo estudiante de una L2/LE en cualquier estadio de aprendizaje en que este se encuentre. Como en el caso de los errores, la IL constituye una etapa obligatoria para el alumno, que forma un sistema propio y que consta de tres paradigmas fundamentales: la idea de sistema, la idea de evolución y la idea de especificidad (*vid.* Fernández, 1997: 19). Con el término sistema se hace referencia a la entidad abstracta y organizada que caracteriza las producciones de los estudiantes. En cambio, la idea de evolución se refiere al carácter intrínseco de variabilidad, debido a que la misma puede cambiar dependiendo de los estadios de aprendizaje en los que el estudiante se encuentre. Por último, la idea de especificidad de la IL alude al sistema propio del alumno, que se rige en reglas que además de ser propias de la lengua meta pertenecen, también, a la L1/LM del aprendiz.

El término *interlengua* generalizado por L. Selinker (1969), se desarrolló, hasta recibir otras denominaciones como por ejemplo *competencia transitoria* o *dialecto idiosincrático*. Los análisis de IL fueron, con el paso de los años, adquiriendo cierta autonomía e, incluso, algunos de ellos llegaron a ofrecer sus propios filtros a través los cuales poder interpretar la IL. Debido a esto existen enfoques diferentes y lecturas diferentes de este sistema. En los apartados que siguen se procederá a comparar, de forma sintética, tres estudios sobre IL con el objetivo de ofrecer una panorámica más abarcadora en relación con este concepto.

Como ya se ha anticipado, la IL nació de la mano de L. Selinker (1969), quien define la IL como aquel sistema lingüístico característico de los estudiantes de una L2/LE que cuenta con dinamicidad, reglas propias que no provienen ni de la L1/LM del alumno ni

de la L2/LE, y con sistematicidad, ya que esta sigue un orden determinado e, incluso, predecible. Selinker (1969) construyó el concepto de IL a partir de las teorías de las *estructuras latentes del lenguaje* de E. H. Lenneberg (1967), según la cual, existe una estructura que entra en función cuando un sujeto lleva a cabo un proceso de aprendizaje de un L2/LE. Las *estructuras latentes del lenguaje* propuestas por E. H. Lennerberg se caracterizan, en primer lugar, por ser un componente de la mente humana; en segundo lugar, por representar una contrapartida de la *Gramática Universal* y, por último, por estar sujetas a una continua transformación (dependiendo del nivel de conocimiento lingüístico de la L2/LE). Estas estructuras junto a las *estructuras psicológicas latentes* del cerebro reactivan los sistemas necesarios para el aprendizaje de un L2/LE, permitiendo al estudiante alcanzar la competencia lingüística, incluso, de un hablante nativo<sup>12</sup>.

De corte distinto resulta la descripción de la IL según S. P. Corder (1981, 66) quien la consideró un conjunto de relatos personales de las propiedades estructurales de la lengua meta. Este conjunto se caracteriza por ser una estructura inestable y sujeta a continuos cambios que se crean a partir de los materiales a los que los alumnos están expuestos y de la naturaleza del mismo aprendiz. En secuencia, este autor decidió hacer hincapié respecto a la variabilidad y en la permeabilidad de la IL, equiparándolos a la variabilidad y a la permeabilidad que caracterizan la lengua de los niños en su proceso de aprendizaje de su L1/LM. Es por ello por lo que subrayó la importancia que desempeña la AE en el estudio de la IL, ya que esta puede delinear determinadas características de IL, que, sobre todo al principio del proceso de aprendizaje de un L2/LE, presentan similitudes. Asimismo, el autor sugirió la existencia de una propiedad del cerebro humano que nos indica cómo los estudiantes de un L2/LE procesan los tipos de enseñanzas de una L2/LE a los que están expuestos, hasta que ellos mismo constituyan, al menos en hipótesis, el sistema lingüístico objeto de estudio. Por lo tanto, el objetivo de los estudios sobre IL resulta un análisis de dichos procesos, para así descubrir el desarrollo natural de los mismos. A diferencia de L. Selinker, S. P. Corder describió el concepto de IL como un elemento de la lengua de los aprendices de una L2/LE caracterizado por variabilidad e inestabilidad debido a la misma dinamicidad con la que la IL se desarrolla. Es por este motivo que destacó que los estudio sobre IL propuestos hasta el momento presentaban problemas de tipo teóricos y metodológicos. En primer lugar, la principal problemática

---

<sup>12</sup> Este éxito en el proceso de aprendizaje no es común, y abarca en torno al 5% de los alumnos aprendices de una L2/LE.

de tipo teórico se debe al hecho de que la teoría lingüística está concebida para describir manifestaciones lingüísticas estables, bien definidas e institucionalizadas. Así pues, un fenómeno como el de la IL no puede ser descrito usando estos parámetros, debido a que esta se caracteriza por ser un sistema que cuenta con un cierto grado de inconsistencia y falta de regularidad. En segundo lugar, el proceso de recogida de datos necesarios para el estudio de la IL representa mucha dificultad. Es decir, según el autor un aprendiz de un L2/LE no produce material suficiente para que un investigador lleve a cabo su estudio. Además, para el autor la IL que los alumnos emplean durante los ejercicios en la clase no se puede considerar como material viable para su análisis. Por ello propuso como alternativa, el estudio de la IL basado en manifestaciones lingüísticas recogidas durante el acto comunicativo. En resumen, si por un lado L. Selinker encasilló el concepto de IL como un sistema lingüístico del estudiante que cuenta con reglas propia; por otro, S. P. Corder añade a este concepto elementos de inestabilidad y variabilidad, sujetos a un continuum lingüístico de complejidad creciente.

Otro autor que contribuyó al desarrollo del concepto de la IL fue E. Tarone quien en su definición retomó las palabras de L. Selinker, describiendo la IL como la lengua de los estudiantes, que se caracteriza por ser, por un lado, claramente diferente de la L1/LM de los alumnos y de la L2/LE objeto de estudio; y, por otro, conectada desde la percepción de los mismos aprendices, a ambas L1/LM y L2/LE. A esta definición la autora añade que el fenómeno de la IL no solo abarca los aspecto fonológicos, morfológicos y sintácticos, sino también léxicos y pragmáticos-discursivos. Por lo tanto, la IL:

*“is clearly not simply the native language morphological and syntactic system relexified with target language vocabulary; that is, it is not the morphological and syntactic system that would have been evidenced had the learner tried to express those meanings in his or her native language. Just as clearly, it is not the target language system that would have been evidenced had native speakers of the target language tried to express those same meanings. Rather, the interlanguage differs systematically from both the native language and the target language.”*  
(Tarone, 2006:748)

En lo que se refiere a los elementos que caracterizan la IL, para Selinker existen cinco variables que constituyen la IL: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, la sobregeneralización o hipergeneralización, las estrategias de aprendizaje y, por último, las estrategias de comunicación.

En primer lugar, la transferencia lingüística es considerada el elemento más importante de la IL. Este concepto se desarrolló en el marco de la psicología, ámbito en el que se describe como aquel fenómeno que tiene lugar cuando un organismo intenta aprender algo nuevo tratando de equipararlo con algo ya sabido. En el ámbito del aprendizaje de un L2/LE, la transferencia se refiere a la influencia que ejerce la L1/LM del aprendiente en su proceso de adquisición de una L2/LE. Así pues, la transferencia puede actuar tanto de forma facilitadora, como de forma interferente. En el primer caso se habla de transferencia positiva, mientras que en el segundo se habla de transferencia negativa o interferencia. Cuando la transferencia es positiva la distancia entre la L1/LM y la L2/LE se acorta, en cambio, cuando la transferencia es negativa, los estudiantes suelen tener lugar problemas de aprendizaje.

En segundo lugar, la transferencia de instrucción ocurre cuando el alumno emplea las reglas de la L2/LE que el mismo aprendió a través de los libros de gramática o de las explicaciones del profesor/a. Como en el caso de la transferencia lingüística, la manera en la que se presentan algunos aspectos de la L2/LE puede llevar o bien al completo entendimiento o bien al error.

En tercer lugar, la sobregeneralización o hipergeneralización es un proceso lingüístico en el que el alumno demuestra su entendimiento general de algunos aspectos de la L2/LE, sin conocer sus excepciones. Los errores por hipergeneralización son un claro ejemplo de ello.

En cuarto lugar, los estudiantes emplean las estrategias de aprendizaje en su intento por dominar la L2/LE. Este concepto nace de la psicología cognitiva e intenta dar una explicación a los que se encuentra a la base del proceso de aprendizaje. En esta disciplina se ocupa de destacar el papel fundamental que desempeña el aprendiente, además de su implicación activa. Asimismo, según esta teoría hay otros factores que influyen en el éxito del proceso de aprendizaje como los factores personales, la motivación, las aptitudes e incluso la experiencia acumulada. En general, existen cuatro tipos de estrategias: de comunicación, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas<sup>13</sup>.

Finalmente, las estrategias de comunicación constituyen un sistema lingüístico cuya existencia se puede basar en el *output* de un estudiante cuando intenta producir la norma

---

<sup>13</sup> Esta interpretación está recogida también en el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC de aquí en adelante).

de la L2/LE. Estas estrategias cuentan tres características fundamentales: la existencia de un problema en el acto comunicativo, la conciencia del aprendiz de que está usando una conducta estratégica con el fin de solucionar ese problema, y, por último, la naturaleza interactiva de la comunicación.

En cambio, según S. P. Corder en la base de la IL se encuentran tres factores: el repertorio lingüístico que el estudiante tiene en su L1/LM, los datos a los que el aprendiz está expuesto y, por último, las estrategias de aprendizaje empleadas. Estos tres factores se enlazan entre ellos hasta construir el sistema de la IL, que está sujeto a un continuo proceso de análisis y reelaboración de los contenidos a los que están expuestos. Es este continuum lingüístico el que permite a los aprendices comunicarse adecuadamente con los nativos de un L2/LE, y constituye, al mismo tiempo, la motivación principal para prestar atención sobre las reglas de la L2/LE y para proponer nuevas hipótesis.

Como en el caso de L. Selinker, E. Tarone destacó, en sus estudios, los cinco elementos psicolingüísticos que constituyen la IL: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, la sobregeneralización o hipergeneralización, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Sin embargo, lo verdaderamente novedoso de su investigación es su cuestionamiento sobre los datos necesarios para el análisis de la IL. Según la autora, el carácter de la IL varía sistemáticamente según el tipo de ejercicio propuesto en clase, de ahí que la variabilidad de la IL represente un aspecto problemático para su análisis por dos razones. En primer lugar, por el empleo de una u otra tarea didáctica puede proporcionar resultados contradictorios sobre la estructura de la IL. Es por ello por lo que la autora destaca la necesidad de determinar cuáles datos son más viables y cuales ayudan a los investigadores a analizar la estructura de la IL. En segundo lugar, porque para el análisis de la IL, es necesario un paradigma que sea capaz de considerar la variabilidad de la misma IL. Por lo tanto, el modelo de análisis deberá no solo describir la IL, sino también predecir su variabilidad sistemática. Asimismo, E. Tarone propuso tres paradigmas para la recogida de muestras de IL y su análisis:

- 1) El *Homogeneous Competence Paradigm* de C. Adjemian (1981), que aplica al estudio de la IL mediante un paradigma de tipo *chomskiano*.
- 2) El *Capability Continuum Paradigm* de la misma E. Tarone (1982), que analiza la IL como un producto de un *continuum* lingüístico.
- 3) El *Dual Competence Paradigm* (1981) según el cual el empleo del modelo de monitor de Krashen proporciona informaciones sobre el sistema de la IL.

Finalmente, los datos recogidos a través del empleo de cada paradigma confirmaron la tesis fundamentada en la IL sobre el hecho de que existe un sistema propio de reglas lingüísticas que se caracteriza por su gran variabilidad, y que es, a su vez, fruto de un *continuum* lingüístico.

#### **1. 4. 1. EL ACTUAL TRATAMIENTO DE LA IL EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DE UNA L2/LE**

Debido al carácter diacrónico que se le ha querido conferir a este estado de la cuestión resulta interesante dedicar un apartado al actual tratamiento de la IL en los procesos de aprendizaje y enseñanza de un L2/LE. Para ello es necesario referirnos, en un primer lugar, al MCER que define la IL una representación simplificada o distorsionada de la L2/LE (MCER, 2001-2002: 153). En este documento se hace referencia a la IL en relación con la distinción entre *error* y *falta*. Como ya se ha anticipado en el subapartado 1. 2. 5. los errores son debidos a una «interlengua», y consisten en una representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. En cambio, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a un hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias (MCER, 2001-2002: 153). De esta manera, se destaca un estrecho vínculo entre los errores y la IL, describiéndolos como elementos que ayudan a definir el estadio de la IL.

Además, se habla de *interlanguage communication* entendido como aquel proceso de actividades comunicativas que los aprendices de una L2/LE llevan a cabo y en la que entran en juego las estrategias de comunicación: planificación, ejecución, control y, por último, reparación<sup>14</sup>.

En la última versión del CEFR se ha tratado de integrar el concepto de la IL incluyéndola entre las distintas estrategias comunicativas. En concreto, la introducción y el desarrollo del concepto de mediación<sup>15</sup>, ha permitido transformar la IL en una competencia comunicativa y en un tipo de actividad comunicativa de la lengua que se ocupa de la co-

---

<sup>14</sup> En este tipo de estrategia los errores juegan un papel fundamental y que el CEFR trata como elementos caracterizadores de la IL del alumno, aunque sin dar pautas sobre su tratamiento en el aula.

<sup>15</sup> Sobre mediación se hablará de manera más detallada en el capítulo 3.

construcción del significado y en la que desempeña una gran importancia tanto la L1/LM del aprendiz como su contexto socio-cultural de origen. Este cambio de enfoque que ha supuesto el desarrollo de la mediación en el CEFR mediante nuevas escalas ilustrativas acompañadas de un conjunto de descriptores para cada uno de los niveles comunes de referencia. En ellos no solamente se describen las posibles y variadas actividades de mediación lingüística y textual sino también el tratamiento de la IL, actividades que suponen, además, (como ya se ha anticipado en el subapartado 1. 2. 3.) una continua interconexión entre lengua A y lengua B (y viceversa)<sup>16</sup>.

Gracias a este nuevo enfoque se le permite al profesor trabajar el IL y los elementos que la caracterizan. Sin embargo, aunque los nuevos manuales de enseñanza de L2/LE, como en el caso de la corrección de errores, están empezando a incluir la IL, mediante actividades y estrategias de la lengua todavía queda mucho por investigar y por hacer.

Por último, en la nueva versión del CEFR se habla además de *interlanguage communication* entendido como aquel proceso de actividades comunicativas que los aprendices de una L2/LE llevan a cabo y en la que entran en juego las estrategias de comunicación anteriormente mencionadas (*vid. supra*).

Lo expuesto en este subapartado nos enseña un claro cambio de actitud hacia la IL y hacia los errores; es decir, su reconsideración en la actualidad es fruto de una reinterpretación de la IL y del AE como una herramienta de aprendizaje significativo y fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 y, por tanto, la mediación supone la esencia del capítulo 3 de nuestro trabajo.

#### **1. 4. 2. LA IL DE LENGUAS AFINES: EL CASO DEL ESPAÑOL Y DEL ITALIANO**

Debido a la gran importancia que la IL desempeña en el marco de esta investigación es fundamental centrar el presente subapartado en la IL de los itálofonos aprendientes de

---

<sup>16</sup> Si se toman como análisis las estrategias de mediación contenidas en el CEFR, se podrá ver que no solo se trata de la interconexión entre lengua A y lengua B llevada a cabo por parte del alumno sino que también se trata de adaptar el producto textual o género discursivo en función del contexto socio-cultural en el que este se encuentra.

ELE, paso que nos permitirá acercarnos a sus principales características, prestando particular atención a la problemática que supone el aprendizaje de dos lenguas afines.

Entre la bibliografía sobre este tema destaca la reciente investigación de Sonia Bailini (2016), la cual centró su investigación en las características principales del italiano de los españoles y del español de los italianos. Este trabajo, además de arrojar luz sobre la IL de los aprendientes de ELE y de italiano L2/LE, se centra en los errores sistemáticos que la constituyen. Para ello la autora decidió aplicar el concepto de *marcado*, introducido por primera vez por F. R. Eckman (1977), para describir todos aquellos elementos que resultan más difíciles de interiorizar, para el alumno, durante el proceso de aprendizaje. Si aplicásemos este concepto en el caso de estudiantes italianos, podríamos afirmar que el español representa dificultades de todo tipo. Empezando por la fonología, ya que la continua sensación de familiaridad que el español produce en el estudiante italiano es interpretada como una sensación de, como dijo M. V. Calvi (2004) “italiano mal hablado”. Mientras que, si pasamos a la vertiente léxica, el gran número de errores se encuentran en aquellos casos de los falsos amigos. Algo parecido sucede en el ámbito de la morfosintaxis, en el que la presunta similitud que el español y el italiano comparten representa una peligrosa arma de doble filo, creando grandes dificultades a la hora de asimilar los mecanismos binomiales relacionados con la elección de casos significativos como “ser” y “estar” o la elección del indicativo frente al subjuntivo y viceversa o, incluso, saber distinguir las preposiciones “por” y “para”. Por último, la misma sensación de cercanía, también desde un punto de vista cultural, hace que sea elevado el porcentaje de errores pragmáticos, tanto en las producciones orales, como en aquellas escritas. Por lo tanto, podríamos afirmar que los errores producidos por los itálofonos aprendientes de español, “no dependen de las afinidades más o menos falsas entre los dos sistemas, sino de las divergencias que las mismas tienen” (*vid.* Calvi, 1995).

El interés por este particular campo de investigación, empezó en la década de los años 80 del siglo XX, y, conforme con el paso de los años, se consolidó, llegando a los trabajos más recientes, que se publicaron en 2014.

Aunque la mayoría de ellos se centren sobre todo en destacar aspectos generales de los errores y aciertos de los alumnos, existe un número consistente de trabajos que tiene como



mayor enfoque algunas características concretas de la IL de los italianos como, por ejemplo, las preposiciones<sup>17</sup>.

No obstante, la gran diversificación de argumentos específicos que caracteriza la investigación de la IL de italianos aprendientes de español, todos ellos concluyen que esta cuenta, sobre todo, con errores de generalización, simplificación, y, como era de esperar, errores de traducción literal.

En último lugar, después de este breve estado de la cuestión sobre la IL, concluimos informando que la mayoría de la comunidad investigadora está de acuerdo en afirmar que esta se caracteriza por una gran influencia de su L1/LM, ya que gran parte de los errores tienen su origen en los mecanismos de la lengua italiana. Esto, como especifica S. Bailini (2016), en su trabajo se debe a:

*“congruencias, las cuales, si por un lado generan en el aprendiente una inmediata sensación de facilidad de comprensión y comunicación, por otro, obstaculizan una monitorización eficaz de su output”* (Bailini, 2016: 47)

Esto implica que, debida la gran afinidad que el italiano y el español comparten, la IL tiene más propensión a infiltraciones del italiano.

El estado de la cuestión que se ha redactado a lo largo de este capítulo y el análisis de los elementos que componen el AE representa el primer punto de partida de esta investigación. Con el que se pretende arrojar luz sobre este interesante enfoque describiendo, en su conjunto, ventajas y desventajas de la misma. Todo ello ha servido, además, para el análisis y la elaboración de uno de los puntos más críticos del AE: la clasificación de errores, del que nos ocupamos sucesivamente.

---

<sup>17</sup> Sobre este tema es importante citar la tesis doctoral de C. Solsona Martínez de 2007 titulada *Análisis de errores y de la interlengua en el aprendizaje de las preposiciones italianas por parte de hispanohablantes*. No obstante, la autora también ha realizado posteriormente otras contribuciones sobre las dificultades que la preposición se presenta en los itálofonos que estudian el español como LE/L2.



## **2. ANÁLISIS DE ERRORES: CUESTIONES DE CATEGORIZACIÓN**

Como se ha anticipado en los anteriores apartados, uno de los pasos para llevar a cabo un AE es la clasificación de los errores. Solo así es posible definir las áreas de mayor dificultad en el proceso de aprendizaje llevado a cabo por estudiantes. Este punto, fundamental para el AE, no es tarea fácil y, en general, los investigadores no encuentran un acuerdo sobre los criterios necesarios para su desarrollo. Esto se debe, sobre todo, al hecho de que la descripción de un error implica la influencia de varios factores<sup>18</sup> y no siempre es posible encajar un error en una única categoría o siguiendo un único criterio. Es por ello que varias de las AE hasta ahora publicadas optan por el empleo de una serie de criterios mixtos, dependiendo de los objetivos de la misma AE<sup>19</sup>. En este apartado el intento será de proponer al lector una panorámica en materia de clasificación de errores, intentando abarcar las que se consideran, las más importantes pesquisas en el ámbito de la investigación sobre el Análisis de Errores.

### **2. 1. LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES SEGÚN CORDER**

En su primera versión de la AE S. P. Corder (1969) propuso examinar los errores siguiendo una taxonomía gramatical en todos los niveles de la gramática, es decir: errores fonológicos, errores ortográficos, errores morfológicos, errores sintácticos, errores léxicos, errores semánticos, errores pragmáticos.

Posteriormente, en el año 1981, en su intento de mejorar la metodología de la AE el autor amplió sus objetivos y, por consiguiente, sus criterios de clasificación. Este cambio de postura se debe a los distintos estudios que se empezaron a publicar en aquella época, que pusieron de manifiesto la convicción errónea de designar a los errores una única causa.

---

<sup>18</sup> Normalmente estos factores son de distinta naturaleza y se distinguen factores internos (influencia de la L1/LM, la interferencia, la sobregeneralización, la falsa elección etc.) y externos (metodología aplicadas, situaciones comunicativas, factores socioculturales).

<sup>19</sup> Generalmente los objetivos de las AE se dividen entre dos: los que miran a la competencia gramatical de los estudiantes, y los que, en cambio, prefieren mirar a la competencia comunicativa.

En particular, autores como S. Krashen, H. C. Dulay y M. K. Burt (1981) insistieron en la necesidad de prestar particular atención a ambos factores internos (influencia de la LM, la interferencia, la sobregeneralización, la falsa elección etc.) y externos (metodología aplicadas, situaciones comunicativas, factores socioculturales) implicados en el proceso de aprendizaje y que, por lo tanto, a la hora de describir los errores es fundamental tener en cuenta la interdependencia de los dos elementos. Es por ello por lo que los autores insisten en la importancia de desarrollar una taxonomía que tenga en cuenta estas problemáticas, constituyendo así un sistema más amplio pero que, a la vez, puede resultar más complicado.

A raíz de este nuevo enfoque, S. P. Corder propuso un nuevo parámetro para describir los errores de los aprendientes de una L2/LE: el criterio comunicativo. El objetivo principal de este nuevo criterio consistía, según el autor, en clasificar los errores dependiendo del efecto comunicativo desde la perspectiva del oyente. Para su constitución, S. P. Corder se basó en conceptos de la competencia comunicativa como: la aceptabilidad, la comprensión, la irritación causada en el oyente etc. El autor dividió los criterios en dos grandes tipos:

- errores locales: es decir, los que afectan a elementos individuales de la oración;
- errores globales: los que afectan a la oración entera y que no permiten, por lo tanto, la comunicación.

Es importante subrayar que el intento de S. P. Corder de incluir, en su metodología, un nuevo enfoque capaz de evaluar la competencia del alumno de manera más global, no le resta ninguna importancia al criterio de corte gramatical.

## **2. 2. LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES EN EL MARCO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

En cuanto al ámbito de ELE, los trabajos de investigación de I. Santos Gargallo, S. Fernández y G. E. Vázquez resultan de gran interés y siguen representando hoy en día unos importantes puntos de partida para toda la investigación del AE en el ámbito hispano. El objetivo principal de este apartado es presentar al lector una revisión metodológica y una comparación de estos.

En su trabajo *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1997), S. Fernández explica que su investigación se llevó a cabo entre un grupo variado de alumnos adultos, incluso muy diversos en lo que se refiere a los cuatro niveles de dominio. Es importante también destacar que el proceso de aprendizaje a lo que ha estado sometido consiste en dos horas de clases diarias, aunque es importante destacar que se trata de alumnos que estudian en España, lo cual significa que están expuestos a *input* lingüísticos reales y constantes. En cuanto a la elaboración de la clasificación de los errores, la autora especifica que se trabajó con una a título experimental, teniendo en cuenta una descripción estructural funcional de la lengua y ampliando el campo al dominio del léxico y del discurso y no solo los aspectos morfosintácticos (*vid.* Fernández, 1997: 43). Con este se hizo una prueba de clasificación de errores desde la que surgieron varias modificaciones que se fueron adaptando. Durante todo el proceso de elaboración de la clasificación experimental, la autora contó con la ayuda de cuatro “jueces”: un profesor universitario de lengua española y tres profesores de ELE. La autora decidió emplear un criterio de corte gramatical teniendo como base los subsistemas (fonología, léxico, morfosintaxis, discurso) y las categorías a las que afectan los errores (*vid.* Fernández, 1997: 29). Cabe señalar la aplicación del criterio descriptivos en algunos subapartados en los que la autora ha querido especificar si el error consistía en una omisión, una adición, o una falsa elección. De manera general se podría afirmar que se confiere una importancia menor a los criterios de corte pragmático e, incluso, no resulta ningún uso del criterio etiológico lo cual se debe a la heterogeneidad lingüísticas de los aprendices.

En definitiva, la gran multiplicidad de errores que resultan de trabajos como este supone el empleo de un instrumento capaz de clasificarlos. Para ello es fundamental el uso de unos criterios que nos sirven de herramientas para estructurar la clasificación. La autora recoge en su investigación algunos de los más usuales, basados en estudios de S. P. Corder (1972), H. C. Dulay (1982) y A. Bantas (1980):

1. Descripción lingüística teniendo como base los subsistemas (fonología, léxica, morfosintaxis, discurso) y las categorías a las que afectan los errores.
2. Descripción de estrategias superficiales: omisión, adición, falsa elección, falsa colocación.
3. Criterio pedagógico; errores colectivos, individuales, transitorios, fosilizables, fosilizados, inducidos por la metodología.

4. Explicación de los errores: ambientales e internos o de los mecanismos psicolingüísticos que entran en juego.
5. Comparativos. Entre los más utilizados se encuentran los que comparan la adquisición de una lengua dada por un nativo y por un extranjero, lo que proporciona una distinción entre errores evolutivos o de desarrollo, interlingüales, ambiguos y otros.

(Fernández, 1997: 29)

A pesar de proporcionar esta descripción, la autora aclara que en su investigación decidió tener en cuenta una descripción estructural-funcional de la lengua ampliándola al campo al dominio léxico y del discurso y no solo a los aspectos morfosintácticos (*vid.* 1997: 42).

Otro punto de vista ofrece la autora G. E. Vázquez la cual postula que clasificar errores significa colocarlos dentro de un sistema tipológico que muestra donde se encuentra el error en función de una estructura de superficie y por qué aparece. En otras palabras, la autora si, por un lado, afirma la importancia de incluir el error en un nivel determinado de la lengua, por otro, asegura que es fundamental indicar su causa. Todo ello nos permitiría, a nivel metodológico, construir un sistema de análisis que nos proporcionaría, a su vez, un sistema de interpretación posterior.

Asimismo, en esta investigación destaca la gran importancia que tiene identificar las causas de los errores. De la misma manera, la autora expresa su preocupación en cuanto al empleo de un criterio comunicativo, fundamental para clasificar el error. A todo ello se suma el problema de objetividad que un criterio de este tipo plantea, razonando sobre si un mismo error puede ser percibido como tal por cualquier hablante nativo del español o si existe, en cambio, una relación entre las características personales del que escucha y el juicio que emite en cuanto a la gravedad del error. Al mismo tiempo la autora pone en evidencia como un estudio realizado para determinar la reacción de los profesores de ELE delante del error demostró que los errores de corte comunicativo considerados más graves eran aquellos que afectaban al orden de los elementos de la frase (*vid.* Vázquez, 1991: 71) y que son raras las veces en las que estos se corrigen. De ahí que la autora se cuestione si la escasa atención que se presta al error comunicativo tiene consecuencias directas en la IL de los aprendices y/o la metodología de enseñanza ELE.

Los criterios que esta autora ha empleado para su investigación son los siguientes: criterio lingüístico, criterio etiológico, criterio pedagógico, criterio comunicativo. En su trabajo

G. E. Vázquez añade que su clasificación de errores se ha llevado a cabo analizando las producciones escritas de alumnos alemanes y aplicando solamente el criterio gramatical.

En último lugar, en el estudio de I. Santos Gargallo de 1993 titulado *Análisis Contrastivo. Análisis de Errores e Interlengua* se destaca, nuevamente, la importancia de actuar como si los errores tuvieran un doble origen: uno interno y otro externo. Así pues, ya no se trata simplemente de describir un error, sino de inferir sus causas. Es por todo ello que la autora afirma que el proceso de clasificación de errores supone la creación de un sistema complicado y que constituye la norma lingüística de una comunidad, y puede ser una lengua o un dialecto, dependiendo del sistema de la lengua que se está aprendiendo (*vid.* Santos Gargallo, 1993: 1880). Asimismo, la autora (como en el caso del estudio propuesto por G. Vázquez) destaca que, a lo largo de la trayectoria del AE, se han empleado distintos criterios, siempre dependiendo del objetivo del mismo análisis. Los criterios que se utilizan para esta investigación son los siguientes: criterio descriptivo, criterio pedagógico, criterio etiológico-lingüístico, criterio gramatical, criterio comunicativo. El primer criterio es de corte más estructural y pretende clasificar los errores según las alteraciones que afectan a la lengua. En cambio, el criterio pedagógico, aplicando la distinción *chomskiana* entre competencia y actuación, distingue entre errores transitorios y errores sistemáticos.<sup>20</sup> El concepto de transferencia lingüística es crucial para entender el criterio etiológico lingüístico que distingue los errores entre errores interlingüísticos que son aquellos fruto de interferencias lingüísticas; y los errores intralingüísticos que se caracterizan por ser producto de los mecanismos lingüísticos que están a la base de la misma L2/LE. De corte muy distinto es el criterio gramatical que concibe clasificaciones basadas en los niveles de la gramática tradicional<sup>21</sup>. Finalmente, la autora describe el criterio comunicativo como aquel criterio que permite clasificar los errores teniendo en cuenta el efecto comunicativo desde la perspectiva del oyente. Según este planteamiento, los errores se dividen entre locales, si estos solo afectan a elementos individuales de la

---

<sup>20</sup> Con errores transitorios nos referimos a aquellos errores que aparecen durante determinadas etapas del aprendizaje y que son, por lo tanto, fruto de las circunstancias. En cambio, los errores sistemáticos son producto de un conocimiento de la L2/LE limitado y son un signo caracterizador de la IL del alumno.

<sup>21</sup> Como destaca la autora este es el criterio más común en el AE y su principal objetivo es medir la competencia gramatical del alumno.

oración, o globales si afectan a la oración de forma total representando, por lo tanto, una ruptura en la comunicación.

## **2. 3. CRÍTICAS A LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES Y NUEVOS PLANTEAMIENTOS**

A pesar del consistente número de estudios sobre el AE los aspectos que más se han criticado hasta ahora de esta metodología han sido los criterios empleados y, consecuentemente, su clasificación.

Las primeras críticas sobre este aspecto se pueden encontrar en el trabajo de los autores S. Krashen, H. C. Dulay y M. K. Burt, quienes en su libro *Language Two* (1982) ponen en evidencia algunas cuestiones que serán fundamentales para el desarrollo de nuevos criterios y nuevas clasificaciones en el ámbito de la AE. En primer lugar, los autores destacan una elaboración demasiado simplista de algunas clasificaciones. Como solución a este problema muchos investigadores hicieron uso de taxonomías mixtas, una metodología capaz de explicar los tipos de errores de manera más abarcadora y sin designar a los mismos una única causa. Asimismo, los autores hacen especial hincapié en este punto especificando que es fundamental el empleo de taxonomías en el proceso de clasificación, ya que el aprendizaje de una L2/LE supone una continua interacción de elementos internos y externos de la lengua. De igual manera, cualquier investigador que quiera trabajar con taxonomía está obligado a tomar ciertas decisiones y enfocar sus investigaciones en determinados modos. Esto ha supuesto varias posturas en los trabajos de investigación dedicados a la AE en los que son los mismos autores los que deciden conferirles importancia a determinados aspectos y prescindir de otros<sup>22</sup>.

Por último, S. Krashen, H. C. Dulay y M. K. Burt, añaden que, aunque las taxonomías permiten las clasificaciones de los errores en distintas categorías, esto representa un cierto grado de dificultad, debido a que el mismo error puede pertenecer o bien al sistema estructural de la IL del aprendiz, o bien a procesos mentales de otro tipo.

---

<sup>22</sup> De ahí la naturaleza tan heterogénea de la investigación dedicada al AE.



En definitiva, los autores insisten en la importancia de no limitarse a clasificar los errores solamente a través de criterios descriptivos<sup>23</sup> ya que este *modus operandi*, además de ser superficial, no permite inferir las posibles causas de los errores.

En el ámbito hispánico pocos autores pusieron de manifiesto los límites que pueden conllevar las clasificaciones de errores según criterios específicos. El trabajo de J. M. Bustos Gisbert titulado *Análisis de errores: problemas de categorización* (1998) se centra en este aspecto. En primer lugar, propone distinguir los errores entre funcionales y formales. Con errores funcionales el autor se refiere a aquellos errores que alteran la esfera comunicativa y sociolingüística de la lengua del estudiante; mientras que los errores formales son aquellos de naturaleza gramatical. Asimismo, el autor destaca la importancia de emplear el criterio etiológico que permite a los investigadores distinguir los errores entre los interlingüísticos e intralingüísticos y tener, por lo tanto, más claras sus causas. Por último, el autor afirma que es fundamental seguir un cierto grado de sistematicidad a la hora de establecer a la hora de establecer si nos encontramos delante de un error o una falta y elegir cuáles de los dos clasificar. Como en el caso de otros investigadores, el autor, debido a la naturaleza heterogénea de los orígenes de los errores propone el uso de taxonomía mixtas, ya que parece ser la única opción que proporcione resultados más adecuados. Sin embargo, el aspecto verdaderamente novedoso de esta investigación de J. M. Gisbert es la inclusión del concepto de transferencia y la importancia de clasificar los errores según el criterio etiológico. Se destaca como desde el nacimiento del AE hasta la década de los 80 la clasificación propuestas son superficiales y pretenden clasificar los errores exclusivamente utilizando criterios descriptivos y/o gramaticales. El autor retoma el estudio de T. Odlin *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning* (1989) en el que se explica la importancia de la transferencia lingüística a la hora de clasificar los errores y, consecuentemente, el criterio etiológico.

Los estudios que se han analizado a lo largo de este apartado han servido para trazar un punto de partida que servirá le clasificación de errores que se ha elaborado para esta investigación y que se presentará en el apartado que sigue.

---

<sup>23</sup> Como se había hecho en la mayoría de investigaciones en aquel entonces.

## 2. 4. UNA NUEVA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE ERRORES

Uno de los objetivos principales de esta investigación es proporcionar a los lectores una clasificación de errores novedosa y que represente una nueva herramienta para abrir nuevas investigaciones sobre este tema. La elaboración de esta se ha llevado a cabo teniendo en cuenta dos elementos fundamentales: el amplio empleo del concepto de transferencia lingüística, y, en segundo lugar, los errores que alteran la esfera comunicativa de la lengua.

Mucho se ha hablado, en las últimas décadas de la necesidad de cambiar metodología de clasificación de errores que, en cierto modo, son ya obsoletas. Uno de los primeros puntos que se ha querido profundizar y desarrollar en este trabajo de investigación ha sido el concepto de transferencia y el empleo del criterio etiológico. Esto se debe a que en una investigación como la presente en la que se pretende trabajar los errores que los itálfonos cometen durante su proceso de aprendizaje de ELE, es fundamental llegar a conocer cuáles errores son fruto de una transferencia lingüística y cuáles no. Para ello se ha retomado las investigaciones de T. Odlín (1989) en las que se explican la importancia que este concepto desempeña, articulándola en seis áreas.

En primer lugar, el autor afirma que la importancia que la transferencia es más frecuente cuando o bien no existe en la L1/LM o bien existe una correspondencia parcial. Todo ello se traduce a la ausencia de uso de determinadas estructuras que se encuentran en la L2, como consecuencia de la influencia de la L1/LM. En segundo lugar, el efecto de la transferencia es mucho más amplio de lo que normalmente se piensa y es fundamental tener en cuenta la transferencia positiva. En tercer lugar, no hay que olvidar que la L1/LM influye en el orden de secuencia del aprendizaje de una L2/LE. Todo ello se refleja, por lo tanto, en la secuencia en la IL de los alumnos: en este sentido, la L1 actúa en la velocidad a la hora de superar momentos en la secuencia de la IL y en el número mismo de las etapas o IL intermedias (*vid.* Busto Gisbert: 1998, 18). En algunos casos puede incluso que la L1/LM se parezca a una de las IL de los alumnos y que esta se mantenga durante un tiempo bastante extenso. En cuarto lugar, aunque existan similitudes entre una L1/LM su incorporación a la IL del alumno no es automática. En quinto lugar, el autor

destaca la importancia de aplicar la teoría del *Marcado Diferencial*<sup>24</sup>, según la cual la comparación sistemática entre L1/LM y la L2/LE, con el objetivo de predecir los grados de dificultad, constituye un elemento fundamental para la adquisición de una L2/LE<sup>25</sup>. Gracias a esta comparación previa se puede establecer el grado de dificultad que se encuentra a la base del aprendizaje de una L2/LE, sobre todo, si estas no comparten elementos similares con la L1/LM de los aprendices. En sexto y último lugar, la influencia de L1/LM no siempre es homogénea y siempre está sujeta a la distancia que existe entre la L1/LM y la L2/LE.

En conclusión, es bastante evidente el rol que desempeñan tanto la L1/LM como la transferencia lingüística en el proceso de aprendizaje de un L2/LE. Es más, la L1/LM puede afectar a la secuencia de IL de los alumnos de forma muy diversa: retrasa la aparición de una secuencia, provoca la aparición de subetapas, acelera el paso a otra secuencia, prolonga el período de errores, fosiliza el uso de una forma de desarrollo o extiende el alcance de una estructura aparecida en una etapa (*vid.* Busto Gisbert, 1998:20).

Es por todo ello por lo que la aplicación del criterio etiológico en esta AE parece ser el más adaptado. Su doble valencia ilustra algunas de las características generales de la adquisición del lenguaje y, consecuentemente, de los errores que se halla en la estructura de la lengua en sí misma y además hace luz sobre las estrategias empleadas por los aprendices de una L2/LE. Asimismo, al tratarse de muestras de alumnos que, en su mayoría comparten la misma L1/LM su empleo resulta más sencillo y lógico. Asimismo, cabe destacar que a lo largo de esta investigación se ha notado como algunos errores eran frutos de interferencias que tienen su origen en otra L2/LE.

Después de este primer paso que ha visto como protagonista el estudio y el empleo del criterio etiológico se ha pasado a aplicar el criterio gramatical que ha permitido dividir los errores según la categoría gramatical que afectan. Todo ello permite trazar un cuadro más completo de los errores que afectan a la IL de los itálofonos, además de arrojar luz

---

<sup>24</sup> F. R. Eckman “The markedness differential Hypothesis. Theory and Applications”, en B. *Wheathly (eds) Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Winsconsin-Milwaukee Linguistic Symposium* (Bloomngton, Indiana: Indiana University Press, 1985), pp. 3-21.

<sup>25</sup> Este planteamiento nace retomando el concepto de *marcado*, término que se designa a aquellos elementos de la lengua que son “marcados” y que caracterizan, por lo tanto, la lengua objeto de estudio.

sobre cuáles estrategias los estudiantes emplean en su proceso de aprendizaje del ELE, con el objetivo de favorecer el mismo de forma más eficaz.

Si, por un lado, se ha querido prestar cierta atención el uso de los criterios etiológico y gramatical, por otro, se ha querido profundizar el estudio del criterio comunicativo y proponer una posible aplicación. Esto se debe, en parte, al hecho de que a lo largo de esta investigación han sido muchas las muestras de errores de corte comunicativo que se han recogido.

Aunque muchas investigaciones han querido proponer su propia clasificación de los errores de tipo pragmático, hasta la fecha ninguna de ellas parece abarcar todos los aspectos de la comunicación. En este trabajo el intento ha sido aquel de tener en cuenta estos estudios junto a aquellos en los que se profundiza el empleo de criterios y clasificaciones de corte más gramatical. El objetivo inicial de esta investigación perseguía elaborar una clasificación en la que los criterios etiológico, gramatical, y comunicativo fuesen las herramientas fundamentales. Sin embargo, a pesar de la voluntad inicial de querer integrar un criterio comunicativo en esta clasificación, esto no ha podido ser posible por dos razones. En primer lugar, la gran cantidad de estudios heterogéneos que caracterizan esta área de investigación representan un complicado punto de partida y, en segundo lugar, la elaboración y la aplicación del mismo criterio hubiera supuesto un trabajo mucho más profundo, extenso y propio de una tesis doctoral.<sup>26</sup>

Así pues, se ha decidido centrar esta clasificación de errores en torno al criterio etiológico por un lado y el criterio gramatical por otro y el resultado es el que se presenta en el siguiente apartado.

---

<sup>26</sup> En un primer momento se quiso proponer una nueva clasificación de errores distinguiendo los errores pragmático-discursivos según el efecto que los mismos producen en hablantes nativos de la lengua objeto de estudio. Sin embargo, a medida que avanzaba la lectura y la investigación todo ello no se ha revelado tarea sencilla y es por ello por lo que la intención es aquella de profundizar todo este aspecto en una sucesiva tesis doctoral.

## **2. 5. CORPUS DE ANÁLISIS DE ERRORES ETIOLÓGICO DE ITALÓFONOS ESTUDIANTES DE ELE**

El corazón de este trabajo es la elaboración de un corpus con el que se pretende mostrar un conjunto de errores sistemáticos que los itálofonos cometen en la lengua española como LE/L2 y que a su vez nos llevará a determinar un conjunto de criterios etiológicos. Así pues, para poder elaborar este corpus en este trabajo de investigación, se han analizado alrededor de cien producciones escritas con diferentes géneros discursivos realizadas por estudiantes itálofonos de ELE del Grado de Mediación Lingüística y Cultural de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Estos estudiantes asisten cada año a los Cursos de de español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza, gracias a un convenio entre ambas universidades. Este convenio establece que estos estudiantes realicen noventa horas de gramática, sesenta de expresión e interacción orales, treinta de español con fines específicos y, además, sesenta horas de traducción directa e inversa entre el italiano y el español. Gracias al actual director de los cursos, hemos podido analizar el conjunto de producciones escritas y traducciones seleccionadas independientemente por los errores cometidos en dichas producciones, así como pilotar la tarea didáctica elaborada para este campo de investigación. Con ello queremos puntualizar que el objetivo de esta recopilación de datos no solamente consiste en la elaboración de un corpus y de un conjunto de criterios etiológicos sino también la elaboración de una tarea pedagógica que nos permitiera en el aula trabajar el error con estos estudiantes, a partir de la creación de cuatro cartas.

En concreto, las tareas de producción escrita realizadas por estos itálofonos y seleccionadas para este trabajo consisten en la redacción de cuatro cartas formales con el objeto de poder recoger, además de los errores de carácter etiológico y gramatical, todos aquellos aspectos que alteran la esfera estilística y de registro. En cambio, la inclusión de ejercicios de traducción indirecta e inversa de textos formales y de expresiones propias e idiomáticas del italiano al español, pretendía demostrar el rol que desempeña la LM/L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2, justificando así de la aplicación del criterio etiológico.

El resultado del análisis llevado a cabo sobre estos dos tipos de tareas ha permitido extrapolar unos datos útiles para la creación de un corpus cuyos aspectos más representativos se presentan a continuación:

A) **ERRORES INTERLINGUISTICOS** (Interferencias entre L1 y L2)

1.1. **Gráficos y Ortográficos.**

- (1) En adjunto envió la documentación para demostrar lo que ha ocurrido...
- (2) Decidí no viajar con vuestra *impresa*...
- (3) La documentación presentada a pié de página...
- (4) La distribución del servicio no es *omogenea*.
- (5) Entonces decidí llamar a la polizia..
- (6) Tengo *recurdos* muy bonitos de mi infancia..
- (7) Me está demostrando zero interés....
- (8) En aquel lugar éramos muy felizes.
- (9) Mi suegro trabaja en una relojería
- (10) Este tipo de tegido no me gusta.

1.2. **Léxico-semánticos.**

- (11) Pedí ayuda a la *farmacista*...
- (12) Con el ferry de vuestra compañía marítima según *regular* billete...
- (13) Un contrato de trabajo *regular*
- (14) Me quedé [...] en el puerto de Olbia para *partir* hacia
- (15) Antes de *partir* para esta gran aventura

1.3. **Morfológicos y Sintácticos.**

- (16) Durante mi estancia no recibí *alguna* asistencia...
- (17) Hacía *muy* frio y...
- (18) ¡No me parece *así* difícil!
- (19) Yo he *siempre* vivido en Véneto.
- (20) Yo he *siempre* tenido aminales en casa.
- (21) Me recomendaron su centro estético, *todavía*, el trato que me habéis proporcionado no ha sido de mi agrado.
- (22) Qué chulo que es *el* vuestro fórum...
- (23) *La* BOE es la fuente oficial..
- (24) La Guerra Civil español acabó en el 1939.
- (25) *Ha estado* una película muy buena.
- (26) Sería maravilloso formar una familia, pero *costa* demasiado.
- (27) *Habíamos salidos* por la noche y...
- (28) Cuando me *casaré*, te invitaré.
- (29) Me quedé *en* espera...

- (30) A causa del gran retraso debido a un fallo *al* motor...
- (31) Después de haber dado *a* luz un hijo
- (32) Me voy *de* Víctor.
- (33) Pienso *a* ti todos los días.
- (34) Después *de* noche nos fuimos a la discoteca.
- (35) Me dijiste de ingresar el dinero en su cuenta.
- (36) Quería aconsejaros *de* empezar, en primer lugar, ...
- (37) No *ne* conozco muchos...
- (38) Exijo el reembolso de *vuestra* empresa...

#### 1.4. Pragmático-discursivos.

- (39) - Ha sido una película bonita ¿Verdad? ¿Qué opinas?  
- *Pero bueno...*

- (40) Desde que empezaste a salir *conmigo y mis amigos*
- (41) Quizás, queréis *haceros madres*
- (42) Quizás, queréis *llegar a ser madres*
- (43) Y así el pato feo *se hizo* un cisne blanco...
- (44) Quiero aconsejaros que empecéis *por primero* haciendo algunas cuentas
- (45) En cambio en Italia [...] no está todavía una *difundida cultura*
- (46) Pero, ¡Hombre! ¡*Cortadla!* ¡Por favor!
- (47) *A fin de cuentas* el examen no ha sido tan difícil.
- (48) *En fin* el examen no he sido tan difícil.
- (49) *Ojalá* queréis tener un hijo
- (50) *Hacer un contrato regular de trabajo.*
- (51) De hecho. *También yo* pienso así.
- (52) Todavía no hay una *difundida cultura* de la igualdad.
- (53) *Así que me parece bien aconsejaros de empezar teniendo en cuenta las circunstancias.*

- B) **ERRORES INTRALINGÜÍSTICOS** (El origen de estos errores no se encuentra en el proceso de transferencia, sino en procedimientos relacionados con el conocimiento parcial de la L2)

#### 1.1. Gráficos y Ortográficos.

- (54) En tu país siempre hace *frio*.
- (55) Os aconsejo que primero empecéis a mirar *cuanto* dinero tenéis en el monedero.
- (56) Al final el examen ha sido más *facil*....
- (57) El servicio no es *homogeneo*...
- (58) Hay que tener en cuenta las *circumstancias*...
- (59) Estáis buscando [...] *algun* consejo útil.
- (60) Fue muy bonito la *pelicula*, ¿verdad?
- (61) Exijo, por lo tanto, una indemnización *inmediada*

### 1.2. Léxico-semánticos.

- (62) [...] con el *transbordador* de vuestra *compañía naviera*...
- (63) *Solicitud* de reembolso...
- (64) En Italia las escuelas para *infantes* son muy pocas.

### 1.3. Morfológicos y Sintácticos.

- (65) además el centro no disponía de todo *el* necesario para le depilación...
- (66) Exijo explicaciones *el* más pronto posible.
- (67) Los problemas que yo *tuvo*...
- (68) El tiempo que yo *llevó* esperando...
- (69) No *encontro* las palabras para darte las gracias.
- (70) Yo *tiengo* dos perros en mi casa.
- (71) No hay una cultura de la igualdad que *sea* difundida...
- (72) Todavía no *está* una cultura de igualdad difundida
- (73) Anoche me he *ponido* ese jersey...
- (74) Así que *por* empezar, lo primero que hay que hacer...
- (75) Antes de partir *por* esta aventura...

### 1.4. Pragmático-discursivos.

- (76) *Por fin* el examen ha sido más fácil de lo que me esperaba.
- (77) *Estimada* madre italiana....

## C) Interferencias que tienen su origen en otra segunda lengua (en el caso de estas muestras el inglés).

### 2.1. Gráficas Ortográficas

- (78) *Demonstrar* lo que pasó...
- (79) *Adventura*....
- (80) *Obscuro*

### 2.2. Léxico-semánticas

- (81) Al final el *exam* no fue difícil...

Si bien el resumen analítico de los distintos tipos de errores se presenta en el apartado sucesivo de este trabajo, se ha creído oportuno ofrecer al lector en forma de gráficos el resultado de la distinta tipología y naturaleza de los errores recopilados dada su extensa variedad:



Errores intralingüísticos	Errores interlingüísticos	Tot.
89	175	264

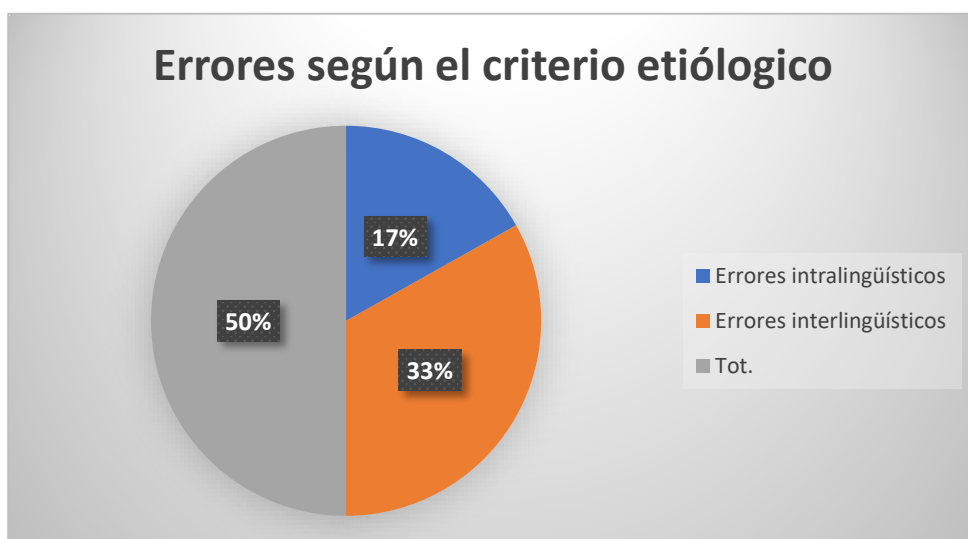


Fig. n.º1: Clasificación de errores según el criterio etiológico.

Errores ortograficos	20
Errores léxico-semánticos	37
Errores morfosintácticos	85
Errores pragmático discursivo	122
Tot.	264

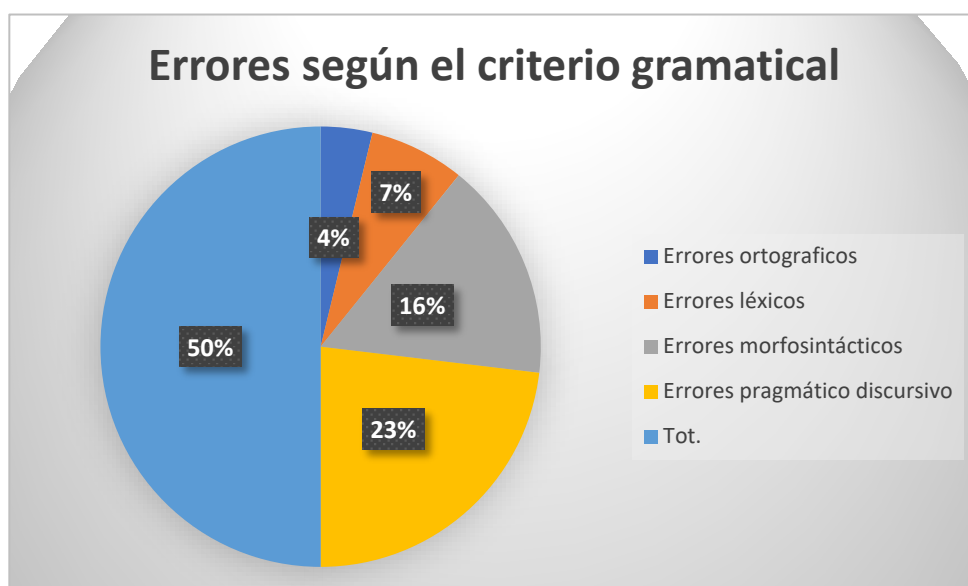


Fig. n.º2: Clasificación de errores según el criterio gramatical.

En relación con estos resultados, resulta bastante evidente que son dos los aspectos que más caracterizan a este corpus: si, por un lado, se ha registrado un porcentaje de errores interlingüísticos muy superior respecto de los errores intralingüísticos; por otro, los errores de corte pragmático-discursivo parecen dominar la categoría de errores supuestamente gramaticales.

Si se toma como análisis le esfera etiológica el hecho de que haya más errores de tipo interlingüísticos, con un porcentaje que roza el 33% en comparación con el 17% de los errores intralingüísticos; nos indica que la LM/L1 sigue desempeñando un papel fundamental (tanto de IL como de interferencia) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y que es necesario tener en cuenta a la hora de la redacción de posible material didáctico. Asimismo, el 17 % de errores intralingüísticos demuestra que hay elementos del español (como por ejemplo \*Yo *tiengo* dos perros en mi casa o \*Antes de partir *por* esta aventura) que los alumnos no han adquirido del todo a pesar del nivel avanzado en el que se encuentra de aprendizaje. En cambio, en lo que se refiere al criterio gramatical llaman la atención las alteraciones de la esfera pragmática (por ejemplo \*Pero, ¡Hombre! ¡*Cortadla!* ¡Por favor!, \* *A fin de cuentas* el examen no ha sido tan difícil) cuyo porcentaje del 23% es casi el mismo de la suma de los errores de tipo ortográfico, léxico y morfosintáctico, respectivamente 4%, 7% y 16%. Por lo tanto, como en el caso de los errores interlingüísticos sería conveniente prestarles más atención e incidir en aquellos errores con un porcentaje significativamente elevado en el aula tanto por parte del alumno como por parte del profesor. En cuanto a los errores ortográficos, léxicos y morfosintácticos (como por ejemplo \**polizia*, \*Anoche me he *ponido* ese jersey, \**solicitud* de reembolso) llama la atención que estos sigan presentes en las producciones de alumnos de nivel avanzado y por ello resulta interesante entender si su causa se debe a procesos internos de la lengua (esto es, de interlengua) o a la influencia de la LM/L1 de los alumnos<sup>27</sup> (esto es, de interferencias de la lengua italiana presentes en la lengua española como LE/L2). Por último cabe destacar que no se ha prestado atención y no se han recogido en estos gráficos los errores que son la consecuencia de interferencias de otros idiomas (el inglés en esta caso), ya que estos no son el objetivo

---

<sup>27</sup> Sobre las causas de los errores y las estrategias empleada por los alumnos se hablará en los apartados 2. 6. y 2.7. .

principal de esta investigación; aunque resultaría interesante incluirlos en una investigación futura.

Así pues, el trabajo llevado a cabo en este apartado es de gran interés por dos motivos. En primer lugar, nos ha permitido hacer una presentación más detallada de los errores sistemáticos de los estudiantes itálofonos, delineado los elementos principales de su IL. En segundo lugar, desde un punto de vista didáctico este corpus representa un importante punto de partida que se utilizará en el capítulo sucesivo.

## **2. 6. CUADRO GENERAL DE LOS ERRORES: TIPOLOGÍA Y EXPLICACIÓN**

Gracias al trabajo de recogida y análisis del amplio corpus que se ha llevado a cabo en el subapartado anterior se han recogido los datos necesarios para poder ofrecer al lector una panorámica general de los errores que caracterizan la IL de los aprendices italianos y que se empleará como punto de partida para la propuesta didáctica recogida en el siguiente capítulo.

Para la presentación de este cuadro general además de describir cuales han sido las distintas tipologías de errores cometidos por los estudiantes se pasará a analizar la posible estrategia de aprendizaje que se encuentra en la base de cada error cometido.

En primer lugar, en lo que se refiere a los errores de tipo ortográfico los que se han registrado a lo largo de este trabajo de investigación son, sobre todo, casos de selección falsa que se deben a la influencia del italiano, como en las palabras *\*polizia*, *\*infanzia* o *\*relogerían* *\*tegado*. En cambio, errores como *\*occurrido* o *\*impresa* o *\*omogeneo* son fruto de una clara interferencia del italiano. Distinto es el caso de los errores como *\*inmedidado* o *\*consulado* que son fruto de un proceso de hipergeneralización. Existen muchos trabajos que se han centrado en la investigación del error ortográfico y todos afirman que estos suelen desaparecer a medida que la IL va evolucionando. Sin embargo, estas muestras forman parte de textos escritos por estudiante de niveles B2/C1, lo cual parece demostrar lo contrario.

Si nos fijamos en aquellos errores de la esfera morfosintáctica, se registran varios tipos de errores. En primer lugar, la falsa elección que se produce entre pares de adverbios como

en el caso de muy/mucho, tan/así/ o algún/ningún puede ser producto de una neutralización de las oposiciones de la lengua. En cambio, la colocación de un adverbio entre el auxiliar y el participio pasado como en el caso de *\*he siempre vivido* es un claro ejemplo de la influencia que puede llegar a ejercer la L1/LM en la IL de los estudiantes. Asimismo, la selección falsa de algunos adverbios que desempeñan la función de marcador discursivo por semejanza con el italiano hace que errores como *\*todavía, el trato que me habéis proporcionado no ha sido de mi agrado*, demuestra como un mismo error puede alterar distintas categorías de la lengua. En este caso en concreto errores de este tipo no solo no solo pertenecen a la categoría morfosintáctica, sino también a la léxico- semántica llegando incluso a alterar la comunicación.

Cuando se trata de artículos en la mayoría de los casos los errores se producen debido a interferencias entre la L1/LM y la L2/LE como en casos como *Qué chulo que es \*el vuestro fórum. \*La BOE es la fuente oficial de..* . No obstante, existen casos de errores de falsa selección que se producen por procesos de hipergeneralización como en el ejemplo *\*Exijo explicaciones el más pronto posible*, en el que se evidencia la falta de conocimiento, por parte del alumno, del uso de *lo* con valor neutro.

En lo que respecta a la parte morfológica de los verbos los errores que se han registrado con más frecuencia son los de diptongación, de terminación y de regularización de algunos participios pasados. Los casos de errores de diptongación son fruto de algunas interferencias del italiano como en *\*costa*; mientras que en otros casos como en *\*encuentro* el error se debe a un proceso de hipergeneralización. Distinto es el caso de *\*tiengo* que un ejemplo de hipercorrección. En cambio, cuando se habla de errores en las terminaciones del verbo nos referimos a errores del tipo *\*tuvo* para expresar la primera persona singular del indefinido, lo cual es la demostración de una hipergeneralización, al igual que la regularización de algún participio pasado como en *\* he puesto*.

Desde el punto de vista sintáctico de los verbos los errores que se han registrado tienen que ver, en su mayoría, con las oposiciones entre “ser” y “estar”, “ser” y “haber” o “estar” y “haber”. *\* Todavía no está una cultura de igualdad difundida* o *\*No hay una cultura de la igualdad que sea difundida* o incluso *\*Ha estado una película muy buena*. Todo ello es fruto de una mezcla entre calcos del italiano e hipergeneralización de las reglas que rigen estas oposiciones verbales.

Asimismo, se han registrado varias dificultades con el uso de las preposiciones, sobre todo, en los casos en los que se requiere diferenciar los usos de *por* y *para*, que puede ser consecuencia de una falsa selección debida a una hipergeneralización. Lo mismo sucede con el empleo de las preposiciones *a* y *en* con verbos de movimiento y/o de ubicación y sustitución de *a* con *de* en los casos de verbos de movimiento como en *\*Me voy de Víctor*. Es importante subrayar que en algunas ocasiones esos casos de falsa selección son más bien fruto de una interferencia del italiano.

Sobre el empleo de los pronombres se registran casos de presencia de la partícula italiana *ne* que no cuenta con ninguna traducción y uso en la lengua española, de ahí que se den casos de errores como *\* No ne conozco mucho*. Además, cabe destacar la presencia del pronombre posesivo *vuestro/a* como forma de cortesía, característica que el italiano sí contempla mientras que el español no, dando lugar así a errores de este tipo: *\*Exijo el reembolso de vuestra empresa*. Está claro que ambos errores forman parte de un proceso de interferencia derivado de la L1/LM.

De la misma forma la mayoría de los errores de tipo léxico son consecuencias de la interferencia y que da lugar a una selección falsa de la terminación en los sufijos como en el caso de *\*farmacista*. Asimismo, la presencia de una gran cantidad de falsos amigos entre el español y el italiano hace posible que se registren errores como *partir* en lugar de *salir* o *regular billete* en vez de *billete válido*. Es importante evidenciar la presencia de desviaciones como *\*Demonstrar* *\*Adventura* *\*Obscuro* que se deben a la interferencia del inglés, lo cual indica que en lo que se refiere al proceso de aprendizaje no solo influyen la L1/LM, sino también de otros idiomas que forman parte del bagaje lingüístico de los aprendices.

Por último, como ya se ha comentado a lo largo del presente apartado las inadecuaciones pragmáticas muestran la gran influencia que desempeña la L1/LM del español de los italianos. A pesar de todo ello, hay algunos casos de reestructuración de la oración que causa así del abandono de la comunicación a causa de elementos omitidos o sobrantes en la frase.

Es muy evidente, por lo tanto, como la interferencia sea uno de los mecanismos principales que el alumno emplea en su proceso de aprendizaje del ELE. Esto se debe sobre todo a que la distancia psicológica percibida por el alumno entre la L1/LM y la L2/LE es inferior a la efectiva distancia lingüísticas de ambos idiomas. Como

consecuencia el aprendiz pone en marcha mecanismos de transferencia que, si por un lado, confieren al estudiante cierta facilidad en todo lo que se refiere a la comprensión y a la comunicación; por otro lado, estas impiden una monitorización eficaz de sus *output* generando así constantemente errores de este tipo. De ahí que, el aprendiente italiano de ELE sea más expuesto a infiltraciones de la L1/LM.

## 2. 7. ESTRATEGIAS

Junto a las tipologías de errores y el debate que ronda su clasificación, un trabajo de AE se caracteriza también por dar espacio a todos aquellos mecanismos que los estudiantes de una L2/LE utilizan durante su proceso de aprendizaje<sup>28</sup>.

De manera general, las investigaciones sobre este tema son numerosísimas y cada estudio ha ido añadiendo un matiz nuevo a este ámbito, lo que hace que este se caracterice por tener una gran heterogeneidad. No obstante, todas las investigaciones están de acuerdo en que el objetivo final es aquel de arrojar luz sobre qué hace el alumno para procesar los datos proporcionados por el profesor y transformarlos en aprendizaje.

Si se toma como punto de partida la esfera didáctica las estrategias se dividen entre estrategias de recepción y que se relacionan, por lo tanto, con la comprensión oral y escrita y las estrategias de producción que tiene que ver con la producción escrita y oral. En cambio, si se toma en consideración la esfera cognitiva las estrategias se dividen entre: estrategias de comunicación que actúan a la hora de la interacción oral un interlocutor; las estrategias de producción que se refiere a la manera en la que los alumnos construyen el propio mensaje y, por último, estrategias de aprendizaje que muchos autores definen como aquellos mecanismos que entran en juego a la hora de interiorizar nuevos conocimientos de una L2/LE. En lo que se refiere a las estrategias de comunicación hay toda una corriente de investigadores que distingue entre estrategias de reducción y realización. Las primeras prevén el empleo de un sistema de L2/LE simplificado, a través estructuras que ya ha interiorizado y que le resulta sencillo emplear en un proceso comunicativo. Por lo contrario, la segunda tipología de estrategias se refiere al aumento

---

<sup>28</sup> Ténganse en cuenta lo anteriormente dicho sobre las estrategias y su influencia en la IL en el apartado 1. 4.

de los recursos comunicativos por parte del aprendiz, permitiéndole así solucionar su intento de comunicación con el interlocutor.

Existen luego las estrategias de adquisición, fruto de la psicología cognitiva este tipo de estrategia se caracterizan por no tener una definición estática, puesto que su descripción implica un vasto número de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Aún así, se han establecido varias tipologías de estrategias y la más difundida y aceptada son las que se pueden leer a continuación: estrategias de comunicación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas. Las estrategias de comunicación reagrupan todos aquellos mecanismos que permiten al estudiante comunicarse eficazmente con su interlocutor. Las estrategias que actúan en este caso son las estrategias de evitación y las de compensación; las primeras consisten en empobrecer el lenguaje del estudiante, mientras que las segundas consisten en la búsqueda de una vía alternativa para comunicarse con el interlocutor. Las estrategias cognitivas, en cambio, reúne todos aquellos procesos que el alumno emplea para la construcción de su lenguaje y que los alumnos pueden realizar de manera consciente o inconsciente. De manera general se consideran estrategias cognitivas la elaboración de un esquema de los que se ha aprendido o la comparación entre una estructura de la L2/LE con una estructura de la propia L1/LM del aprendiz. En el ámbito de esta investigación este último recurso resulta de gran valor y nos indica que este tipo de estrategia recurren a una cierta manipulación de la L1/LM del alumno para acercarse a la nueva L2/LE. Las estrategias metacognitivas consisten en todos los procedimientos que los alumnos llevan a cabo para monitorear el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de los otros tipos de estrategias, su aplicación permite al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje gracias a tácticas como la autoevaluación, potenciando así la autonomía de aprendiz. Por último, las estrategias socioafectivas consisten en aquellos comportamientos que los aprendientes adoptan para desarrollar los factores personales y sociales con el fin de transformarlos en elementos favorable al aprendizaje. Aunque más recientes este tipo de estrategias es importante sobre todo porque gracias a estas el alumno puede incrementar su contacto con la L2/LE estableciendo vínculos de interdependencias. Un ejemplo de estos mecanismos se encuentra en la voluntad del aprendiz de cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos.

Como se ha podido ver en los apartados anteriores los diferentes estudios hasta ahora recogidos en cuanto a las estrategias se caracteriza por ser muy variado, lo cual hace más

difícil aún un común acuerdo en este ámbito. Con todo, en los que se refiere a esta investigación se ha convenido centrarse en las estrategias de aprendizaje y de comunicación aplicando su estudio al corpus de errores recogidos y que ha así permitido analizar desde cerca cuáles mecanismos los producen.

Sin lugar a duda entre las estrategias más empleada por los aprendices itálofonos de ELE se encuentra la interferencia (o transferencia negativa). La interferencia se da cuando la L1/LM del aprendiente influye en su proceso de aprendizaje generando errores. Otra estrategia es la hipergeneralización que hace que el alumno regularice el sistema de reglas de una lengua sin tener en cuenta, por lo tanto, las restricciones o extendiéndolas a otros casos. Por el contrario, la hipercorrección es el resultado de una excesiva preocupación por la corrección gramatical. Asimismo, este tipo de estrategia puede tener lugar cuando el alumno extrapola una dificultad proveniente del contraste con su L1/LM a casos en que este no existe. La reestructuración que se emplea sobre todo en aquellas frases que el estudiante no es capaz formular los errores más comunes son la presencia de elementos sobrantes o el contrario la supresión de elemento de las frases y, en los casos más graves, el abandono de la comunicación. En su conjunto todas estas estrategias se podrían resumir en procesos de simplificación del sistema lingüístico llevado a cabo por los alumnos y que se está sujeto a continuos cambios.

En resumen, la gran labor llevada a cabo a lo largo de este capítulo primero con el análisis de las distintas clasificaciones de errores y sucesivamente con la propuesta de una nueva cuya característica principal se encuentra en el extenso uso del criterio etiológico, ha hecho posible elaborar un importante punto de partida sobre los errores sistemáticos producidos por los itálofonos aprendientes de ELE. Sobre estos nuevos hallazgos se ha trabajado en la parte pedagógica de esta investigación en la que se ha confeccionado una tarea didáctica para trabajar estos tipos de errores en el aula.



### **3. LA MEDIACIÓN UNA NUEVA PERSPECTIVA DEL TRATAMIENTO DEL ERROR**

El objetivo del presente capítulo consiste en proponer una tarea didáctica capaz de trabajar los errores en el aula a través de actividades y estrategias sustentadas en la mediación. Por este motivo, nos centramos en la Mediación Lingüística, un nuevo concepto pedagógico recientemente desarrollado en la nueva versión del CEFR (2018) y que representa el denominador común de los ejercicios que se propondrán en este capítulo como herramienta para el tratamiento del error en el aula.

#### **3. 1. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA: MARCO TEÓRICO**

Con la publicación de la versión del MCER en 2002, se empezó a hacer referencia por primera al concepto de mediación, describiéndola como aquella actividad lingüística oral o escrita que permite la comunicación entre personas que, por razones de diversos tipos, no lo pueden hacer. Se comenzó así a enmarcar la mediación como parte de las actividades (junto a la comprensión, la expresión y la interacción) que configuran la competencia comunicativa, representada, en su mayoría por la traducción y la interpretación. Sin embargo, en la nueva versión de 2018 del CEFR se desarrolló de manera más profundizada la mediación. Concretamente, además de incluir escalas y descriptores, se aclara su propósito que, a diferencia de la anterior versión del MCER de 2002, no se asocia solamente a la traducción e interpretación, especificando que la transferencia de información de una lengua A a una lengua B supone el empleo de un conjunto de estrategias comunicativas y de aprendizaje más profundas por parte del estudiante.

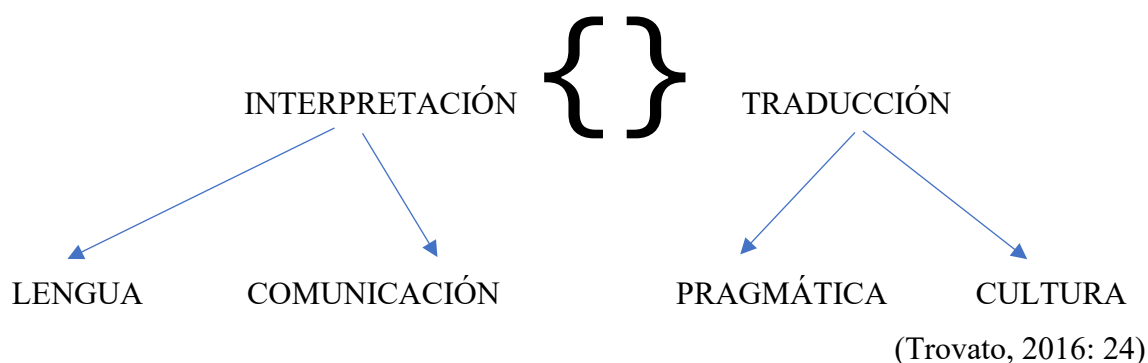
Hoy en día muchos autores subrayan la importancia de la inclusión de esta nueva actividad y estrategia en el MCER que se configura como un importante paso adelante en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras (*vid.* Trovato, 2016: 27). Otros autores van más allá y creen que a la mediación se le debe conferir una mayor importancia en el MCER y abogan a que se le otorgue un lugar adecuado en la clase de L2/LE.

Ahora bien: ¿de dónde nace la mediación lingüística? ¿Cómo ha llegado a formar parte de las actividades y las estrategias en el CEFR? Llegado a este punto un pequeño resumen diacrónico resulta necesario.

Como escriben muchos autores describir y acotar el terreno de la mediación no es tarea sencilla. Sin embargo, se establecen los años 90 del siglo XXI cuando se le da al concepto de mediación un cambio importante, pues el gran flujo migratorio que caracterizó esos años requería figuras profesionales capaces de facilitar la comunicación entre inmigrantes y nativos. A raíz de esta nueva necesidad empezaron a publicarse estudios sobre este tema, “La mediación lingüística: ¿Una nueva profesión?” de Daniel Cassany (1996) en el que se discutía la posibilidad de crear una nueva profesión a partir de la mediación, además de discutir su carácter multidisciplinar. Desde estos planteamientos la mediación ha ido configurándose hacia la definición que hoy conocemos. Además, al concepto de mediación se le ha añadido el de mediación cultural, tanto que, en la actualidad, la locución “mediación lingüística y cultural” se ha convertido en un término de uso bastante común. La unión de la vertiente cultural a la lingüística resultó imprescindible ya que la mediación resulta ser también “un proceso que intenta resolver una situación de conflicto *abriendo canales* de comunicación que están bloqueados” (*vid.* Pérez Vázquez, 2010:48), en las que el aspecto intercultural desempeña un papel fundamental.

Junto a la vertiente cultural con la llegada de los años 2000 se desarrolló cierta tendencia generalizada de considerar la Mediación lingüística como sinónimo de Traducción e Interpretación. Ciertamente ambas disciplinas comparten aspectos muy similares, sin embargo, hay otros aspectos que marcan ciertas diferencias. Por un lado, la traducción y la interpretación se rige en una función lingüística en la que las palabras adquieren funciones emblemáticas y se perfilan como elementos básicos de la comunicación. Por el otro, la mediación va más allá y además de la vertiente lingüística hay que añadir la cultural y otros factores de índole pragmática, social y cognitiva. Asimismo, no hay que olvidar que la acción del mediador es aquella de conciliar y de llegar a un entendimiento mutuo, en un escenario en el que la comunicación se despliega en diferentes planos y el lingüístico es solo uno al lado de otros (*vid.* Trovato, 2016:23). Es decir, el binomio lengua/cultura parece ser la clave para entender las diferencias que se hallan entre la mediación y la traducción e interpretación. Todo ello no quita el hecho de que las actividades de traducción e interpretación se deben enmarcar dentro del concepto de mediación. De hecho, algunos autores han convenido en establecer una jerarquización a nivel gráfico de ambos conceptos y que queda de la siguiente manera:

## MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA



A pesar de la aceptación general por parte de la comunidad investigadora de este esquema descriptivo sobre la mediación hay varios aspectos que no resultan del todo pertinentes. En primer lugar, la repartición de elementos como lengua y comunicación; por un lado, y pragmática y cultura por el otro no refleja la vinculación intrínseca que los cuatro elementos comparten tanto con la interpretación como con la traducción. Esto se debe a los roles fundamentales que estos desempeñan en todo lo relacionado con la traducción y/o con la interpretación. De la misma manera, es fundamental incluir tanto los géneros discursivos como los productos textuales porque son el punto de partida y el resultado de los procesos de traducción e interpretación y, consecuentemente, de la mediación lingüística. Por último, incluir el error en este esquema resulta ser un aspecto interesante en lo que se refiere a este trabajo, no solo porque el error puede llegar a ser un elemento caracterizador del proceso de mediación, sino también porque a través su aplicación en el aula puede permitir al profesor una detenida análisis y/o corrección<sup>29</sup>. Así pues, se ha optado por elaborar un nuevo esquema descriptivo que incluya todas estas especificaciones y que resulte ser más pertinente a las características de este trabajo de investigación:

---

<sup>29</sup> Sobre este aspecto se hablará en el subapartado 3. 6. .

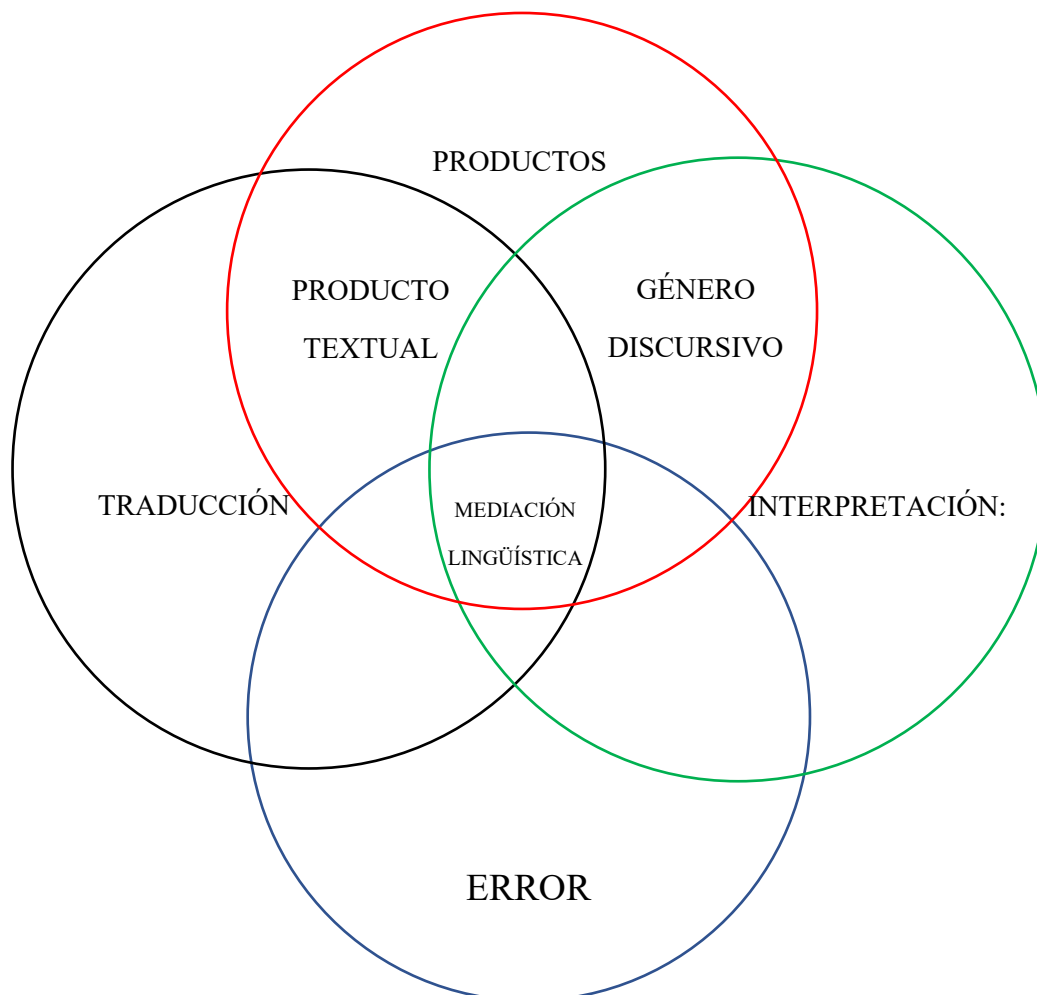


Fig. n.º3: Le mediación lingüística: una nueva propuesta teorica.

### **3. 2. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA: UNA SUBCATEGORIA DE LA MEDIACIÓN**

La mediación se considera en el CEFR como parte integradora de la competencia comunicativa en la que forman parte diversas actividades, tanto orales como escritas, así como estrategias. En el presente apartado se pasará a describir y analizar algunas de ellas para que el lector esté cada vez más familiarizado con las misma y pueda así comprender la tarea didáctica que se propondrá en los siguientes apartados.

Como ya se ha especificado en el anterior apartado el MCER considera la mediación como aquella actividad en la que el usuario de la lengua no centra su foco en la expresión de un determinado significado, sino que actúa como intermediario ente interlocutores quienes, por alguna razón, no pueden comunicar de manera directa. En lo que se refiere a las estrategias de mediación, estas reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente (*vid.* MCER, 2002: 85). Dicho proceso supone siempre una planificación para así organizar de la mejor manera posible los recursos para llevar a cabo la tarea<sup>30</sup>. El mismo proceso de planificación es necesario también para la forma en la que hay que abordar la tarea concreta<sup>31</sup>. Es decir, quien lleva a cabo procesos como el de traducción o interpretación (actividades típicas de la mediación) siempre necesita ir más allá y ver lo que viene a continuación mientras formula lo que se acaba de decir aplicando la previsión. Asimismo, tiene que ir aumentando su glosario que influye directamente en su capacidad de previsión. Por otro lado, hay que eludir los obstáculos y evitar así la interrupción mientras sigue con la previsión. En la versión del CEFR de 2018 las estrategias de mediación se dividen en *strategies to explain a new concept* y *strategies to simplify a text*. Las *strategies to explain a new concept* agrupan estrategias como enlazar los argumentos con algo que se ha explicado anteriormente, o la adaptación de la lengua dependiendo de la situación y/o el registro y, por último, la simplificación de conceptos complicados a través de resúmenes o paráfrasis. De carácter bastante similar resultan ser las *strategies to simplify a text* y que nos permiten distinguir entre estrategias como la simplificación textos modificando el estilo del mismo, con paráfrasis, ejemplos o incluso redundancias, repitiendo más veces las informaciones principales.

Como ya se ha anticipado en el apartado precedente los nuevos planteamientos del CEFR hicieron posible el desarrollo de la mediación. Así pues, las nuevas actividades de mediación que se proponen prevén que el alumno no se centre en sus necesidades, sus ideas o la expresión de las mismas, sino que se centre en las ideas de los usuarios por los que está practicando la mediación. Asimismo, para que las actividades sean eficaces en su entereza se pide que el alumno tenga una inteligencia emocional bien desarrollado, o

---

<sup>30</sup> En este proceso entre en juego: Desarrollo de los conocimientos previos; Búsqueda de apoyos; Preparación de un glosario (*vid.* MCER, 2002: 86)

<sup>31</sup> En cambio, de este proceso forman parte: Consideración de las necesidades del interlocutor; Selección del tamaño de la unidad de interpretación (*vid.* MCER, 2002: 86)

por lo menos, que esté dispuesto a desarrollarla. De la misma manera el estudiante tiene que ser capaz de crear las condiciones para la comunicación y la cooperación, pero sobre todo, los usuarios de la lengua deberían recordar que la mediación requiere el desarrollo de la competencia socio-cultural así como la competencia plurilingüe. Todo ello conlleva al hecho de que resulta difícil separar las actividades de mediación y que, en muchos casos, puede que en una tarea están enmarcadas más de una de ellas.

Las escalas de mediación se presentan en tres grupos, que refleja la modalidad en la que la mediación tiene lugar. El primer grupo de actividades que se explica en el CEFR es el de *mediating a text* según las que el usuario debe ser capaz de retransmitir informaciones específicas en una L2/LE de un determinado mensaje escrito en la L1/LM. En este marco tienen cabida actividades cuyo proceso de mediación es intrínseco como la lectura y descripción de gráficos, reconocer los puntos fundamentales de un texto y saberlos resumir. Asimismo, la traducción de textos especializado, capturando los conceptos principales o la toma de notas en una conferencia, una clase o incluso en reuniones junto a proporcionar una reacción a una obra literaria, a una película o a un espectáculo subrayando, desarrollando las ideas principales argumentándolas. En cambio, la categoría llamada *mediating concepts* se basa en el binomio *cognitive mediation* y *relation mediation* con el objetivo de co-construir un nuevo significado en grupo gracias al apoyo de una guía o incluso del profesor. De esta manera, se retoma la metáfora del andamiaje o metáfora del *Scaffolding*, que une el concepto de enseñanza-aprendizaje a la interacción entre alumnos en el aula<sup>32</sup>. Por lo tanto, el usuario tiene que ser capaz de colaborar activamente a las tareas de comunicación que se proponen en clase, respetando los turnos de las palabras y, además, desarrollando el flujo de la comunicación con argumento y/o contrargumentos. En los niveles más altos de la lengua se requiere que los alumnos sean capaz de dirigir las tareas con la ayuda del profesor, quien debe procurar, por lo tanto, guiar a los estudiantes estimulándolos a razón para que construyan un razonamiento

---

<sup>32</sup> Esta teoría elaborada por W. Bruner en los años 70 del siglo XX y que tiene, a su vez, su origen en la teoría general del aprendizaje que desarrolló L. S. Vigotsky entre los 20 y 30 del siglo XX. Según Vigotsky, dos niveles de desarrollo constituyen el proceso de aprendizaje: el actual, que se refiere a lo que el alumno sabe, y el potencial, se representa lo que el alumno puede llegar a saber. El autor aboga por un aprendizaje basado en la interacción y cooperación entre aprendientes para que lleguen a desarrollar su nivel potencial. En un principio se postuló que el andamiaje se produjera a raíz del binomio, profesor-alumno, sin embargo, estudios recientes sobre interacción en el aula, han demostrado que el andamiaje puede darse entre los mismos alumnos, construyendo así el “andamiaje colectivo”.

lógico a través de la L2/LE. Por último, la *mediating communication* se refiere a aquel modelo de mediación en el que el usuario de la lengua es capaz de hacer de intermediario entre dos interlocutores que, o bien por razones lingüísticas o bien por razones culturales, no pueden comunicar entre ellos. Así pues, se les pide a los alumnos que actúen de mediadores, con el empleo de la interpretación como herramienta que permita la comunicación lingüística e intercultural entre las dos partes. Es decir, el alumno tiene que ser capaz de comunicar en una L2/LE lo que se dice en otra LM/L1 de la manera más clara y concisa.

### **3. 3. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA DE ELE**

Gracias las investigaciones de la última década se ha empezado a enmarcar la Mediación Lingüística en el ámbito de la enseñanza y varios autores están de acuerdo en afirmar que es conveniente establecer una estrecha relación entre la Mediación y la Didáctica de Lenguas Extranjeras. En el presente apartado se pasará a analizar cómo se ha ido enmarcado la Mediación Lingüística en la didáctica de las lenguas extranjeras hasta llegar a formar parte de las estrategias y actividades comunicativas del CEFR.

Las innovaciones en el campo de la didáctica han ido dejando espacio al desarrollo y a la adopción del *Enfoque Cultural o Intercultural* según el cual se introduce la vertiente cultural en el aula con el objetivo de crear un entorno multicultural, además de, plurilingüe. El nacimiento de estos nuevos planteamientos tuvo lugar gracias a los contactos, cada vez más frecuentes, entre grupos lingüístico y culturales distintos. Asimismo, la mayor inclusión de inmigrantes en las aulas ha hecho indispensable el enfoque intercultural para así garantizar una inclusión más eficaz. De ahí, el empleo, cada vez mayor, de la mediación tanto que en la versión del MCER de 2002 se hace referencia explícita de este concepto que se califica como aquella actividad que se lleva a cabo cuando dos partes no consiguen comunicar directamente. La mediación se añade así a las actividades y estrategias de la lengua en las que incluyen la recepción y la interacción y se configura, además, como el resultado de dos competencias: la comunicativa y la traductora, que se fusionan entre ellas para así proporcionar al usuario de la lengua las herramientas necesarias para alcanzar un dominio lingüístico y comunicativo avanzado.

En lo que se refiere a las actividades de mediación, el MCER afirma que:

*“En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original”*

(MCER, 2002:85)

Con la nueva versión del CEFR de 2018 se amplía el concepto de mediación<sup>33</sup>, sobre todo porque su creciente relevancia está tomando pie en todo tipo de enseñanza de una L2/LE. Las escalas de descriptores de la mediación resultan ser pues relevantes, en parte gracias al estudio de North y Piccardo de 2016 titulado *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR* en el que se intenta desarrollar los descriptores ilustrativos en el campo de la mediación. En un primer lugar se analiza el lugar que las actividades y las estrategias de mediación ocupan dentro del MCER y, en un segundo lugar, después de un largo proceso de ampliación de mediación se presenta una serie de descriptores que contribuyen al desarrollo de esta<sup>34</sup>.

En este artículo los autores abogan por un modelo de mediación capaz de facilitar la comunicación entre alumnos en clase, además de construir y co-construir un nuevo significado y/o la transmisión de una determinada información. Enmarcando así la mediación en un concepto que los mismos autores llaman *nomadic notion*. En su intento de desarrollar los descriptores los autores destacan la dificultad de dicha tarea, debido a las características polifacéticas de la mediación, que permiten la ejecución de actividades que se pueden enmarcar también como actividades y estrategias propias de la producción, recepción e incluso de la interacción. Así pues, debido a los distintos substratos que configuran la mediación los autores adoptaron, para la redacción de los descriptores de su escala ilustrativa, la categorización propuesta por Coste y Cavalli (2015) según la que la mediación se divide entre *cognitive* y *relational*:

---

<sup>33</sup> Recuerdese la cita (CEFR, 2018: 52) y citada en el subapartado 1. 2. 3. de esta investigación.

<sup>34</sup> Cabe destacar la inclusión de los errores en estas nuevas escalas, aunque todavía no se especifica cuál debe de ser su tratamiento en el aula.



*“it may be postulated that the fundamental task of knowledge transmission and building and the appropriation of that which at first sight is perceived as otherness involves a series of operations that can be described as cognitive mediation. The management of interactions, relationships and even conflicts and, more generally speaking, everything pertaining to a reduction of distances between individuals, facilitating encounters and cooperation and creating a climate conducive to understanding and to work falls within the scope of a form of mediation that can be described as relational mediation. Relational mediation may, of course, also have a role to play in the school context as helpful to or a prerequisite for cognitive mediation.”*

(Coste & Cavalli; 2015:28)

Sin embargo, los autores aclaran en su trabajo que la diferencia entre los dos tipos de mediación es muy sutil y que los mismos siguen enlazándose entre ellos. A raíz de esta distinción North y Piccardo elaboraron su escala ilustrativa basada en cuatro grupos: *mediating a text, mediating concepts, mediating communication* y *mediating strategies*. A estas cuatro categorías se añadieron posteriormente otros dos grupos: *online interaction* y *plurilingual & pluricultural competences*<sup>35</sup>.

Gracias a la gran labor que ambos autores han llevado a cabo para la elaboración de los descriptores, las aportaciones se pueden encontrar en este trabajo fueron adoptadas en la nueva versión del MCER. De hecho, buena parte de los descriptores se pueden leer en la versión del MCER de 2018 en la que se postula que el desarrollo y la inclusión de una nueva escala de descriptores ilustrativos dedicado a la mediación, además de ser un elemento imprescindible, se debe a los esfuerzos de ambos autores. De esta manera por fin se presentan a los usuarios del MCER un esquema en el que se distinguen las actividades de mediación y las estrategias de mediación. En la parte dedicada a las actividades de mediación estas están divididas en tres grupos: *mediating a text, mediating concepts* y *mediating communication*. Mientras que, en lo que se refiere a las estrategias de mediación estas se dividen entre: *strategies to explain a new concept* y *strategies to simplify a text*. Debido a la naturaleza de este trabajo de investigación que, no se ocupa principalmente de la mediación, en el apartado que sigue se prestará mayor atención a los descriptores de los niveles B2 y C1 y no a todos los niveles de lengua, ya que la tarea

---

<sup>35</sup> North, Brian; Piccardo, Enrica, “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)”, *Language Teaching*, v49 n3 p455-459 Jul 2016.

didáctica que se ha diseñado en torno a este concepto se empleó en una clase con estudiantes con esos niveles.

### **3.3.1. CÓMO SE DISEÑA UN CURSO DE ELE: PAUTAS PARA EL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA**

La mayoría de las veces para quien se enfrenta, por primera vez, a una programación de un curso de ELE son más las dudas que las certezas. No cabe duda de que la enseñanza de idiomas supone el dominio de los contenidos que caracterizan una lengua, es decir: la gramática, el léxico, pasando por la morfo-sintaxis, la pragmática y la cultura, así como contenidos más bien estratégicos en los que se insertan el tratamiento del error. Asimismo, no hay que olvidar que, para la enseñanza de una LE, es fundamental saber que existen una serie de variables como pueden ser las necesidades de los alumnos y sus características personales, el contexto sociocultural o el papel que desempeña el aprendizaje del español. Planificar una programación supone, además, considerar todos aquellos procesos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje o saber qué estrategia, tanto comunicativas como de aprendizaje resulta más eficaz en clase. En fin, se podría afirmar que la tarea de redacción de la programación didáctica supone “un verdadero desafío abierto a multitud de realidades posibles según el contexto en el que se desarrolle” (*vid.* Regueiro Rodríguez, 2018: 9).

Generalmente el diseño de una programación didáctica de un curso se divide en tres fases. En un primer momento se definen el tipo de programa, lo cual supone tomar decisiones sobre el tipo de enseñanza que se quiere llevar al aula. Sucesivamente se pasa a programar el curso, teniendo en cuenta las distintas variables implicadas que caracterizan el grupo de alumnos. Por último, se redacta la programación procurando destacar los objetivos principales y el tipo de enseñanza.

Existen varios tipos de programas: algunos puede que se centren exclusivamente en contenidos gramaticales, otros en contenidos comunicativos o incluso en las funciones cognitivas etc. La autora García Santa Cecilia en su libro *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (2018) distingue varios modelos de programación, siguiendo criterios de oposición: sintético/analítico, producto/proceso y contenidos/metodología. Así pues, los programas de corte gramatical o nocio-funcional, tienen un enfoque de tipo sintético

y se centran en el producto y en los contenidos. En cambio, programas como el natural o el basado en tareas son analíticos, y ponen el énfasis en la metodología y en el proceso de enseñanza. Hoy en día la elección exclusiva de un solo modelo de programa no es aconsejable, y algunos autores proponen una programación *sistémica*, integradora, con unidades didácticas centradas en el texto en situación comunicativa, en uso, con todas sus variables de función cognitiva y expresiva, sociocultural y pragmática, y en el alumno y sus necesidades (*vid.* Regueiro Rodríguez, 2018: 13).

El análisis de condicionantes y necesidades de los alumnos resulta ser otro paso fundamental para desarrollar la finalidad del curso. En concreto, casi siempre se tiende a tener en cuenta las siguientes variables: las necesidades de los estudiantes (su contexto socio-cultural, sus intereses subjetivos, etc.); los objetivos y contenidos marcados en un currículo entendido como estructura organizada que constituye un plan de estudios<sup>36</sup>; y, por supuesto, el nivel común de referencia que es fundamental y que no siempre una programación se ajusta estrictamente a todos estos factores.

Es una clase de L2/LE es imprescindible conocer, en la medida de lo posible, las necesidades de los alumnos: variables individuales afectivas y cognitivas, experiencias previas de aprendizaje, actitudes hacia la lengua objeto de estudio e incluso exceptivas<sup>37</sup>. El conocimiento y el análisis de estas necesidades no se limita a la fase inicial de la programación, sino que tiene que ser continuo para así ajustar estrategias de enseñanza y cumplir objetivos.

Sucesivamente al análisis de las primeras condicionantes, el siguiente paso para la programación es ajustarla al nivel de la clase. Para ello se hace indispensable el uso del MCER y del PCIC. En general estas herramientas para la enseñanza de ELE:

*“se centran en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”*

---

<sup>36</sup> En el caso de ELE el currículo para la determinación de los contenidos y para los niveles de enseñanza es el Plan Curricular del Instituto Cervantes junto que hace referencia a su vez al MCER.

<sup>37</sup> A todo ello hay quien añade la importancia de conocer otros aspectos como la edad de alumno, su profesión y/o formación, país de procedencia, mayor o menor proximidad a la cultura española, etc.

(MCER, 2002:9)

Las actividades de lengua forman parte de un contexto social más amplio, en el que cobra un nuevo sentido las tareas llevadas a cabo por el mismo estudiante, quien para el alcance de un resultado actúa gracias a estrategias específicas, entre ellas las de mediación. Además, este enfoque, basado en la acción, también tiene en cuenta recursos cognitivos, emocionales y volitivos y las capacidades individuales que se aplican como agente social. Así pues, cualquier proceso de aprendizaje de una L2/LE se podría describir así:

*“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.”*

(MCER, 2002:9)

Junto a los planteamientos generales, el MCER y el el PCIC (documento oficial para los centros de Instituto Cervantes y de normalización en todo el mundo) resultan ser dos importantes herramientas para el diseño de la programación. Por un lado, el MCER recoge conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones (*vid.* MCER, 2002:9), mientras que el PCIC, a partir del MCER, desarrolla los niveles de referencia y de dominio en lo que se refiere a la lengua española. Así pues, los elementos recogidos en el PCIC consisten en una serie de doce inventarios de contenidos para cada nivel que se dividen en cinco componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje.<sup>38</sup> En cuanto a los errores ambos documentos hacen referencia a ellos. En el MCER, por ejemplo, a pesar de dedicar un entero subapartado a la diferencia entre error y falta, se limita a indicarlo como elemento que marca el aprendizaje del alumno, parece no prestar demasiada atención a

---

<sup>38</sup> De manera general lo preferible es definir los contenidos de la programación según el nivel asignado, sin embargo, a veces, la realidad que se puede experimentar en el aula de ELE es un dominio incompleto del nivel designado a los alumnos. Es por ello que es aconsejable ajustar la propia programación y hacer que esta cuente con una unidad inicial de refuerzo de esos contenidos que permitan ajustar estrategias y actividades en razón de sus resultados (*vid.* Regueiro Rodríguez, 2018: 34).

su tratamiento en el aula. De la misma manera, el PCIC reconsidera los errores de los aprendientes, como una herramienta de aprendizaje que solamente tiene el objetivo de guiar al profesor de ELE en la planificación, seguimiento, evaluación y control del proceso de aprendizaje de los propios estudiantes. Es más, el PCIC recomienda la integración en todo currículo y programación un conjunto de procedimientos de aprendizaje entre los que se incluye el tratamiento del error, eso sí, de forma lateral.

El diseño de una programación didáctica no puede considerarse completo sin la formulación de objetivos. Gracias a este paso se ponen de manifiesto las finalidades de la actuación docente y, consecuentemente, las intenciones pedagógicas. Varios autores indican el desarrollo de dos tipos de objetivos: generales y específicos, cuya formulación está estrechamente vinculada a las teorías de aprendizaje que se quieren adoptar en clase. Sin embargo, en una programación de ELE es fundamental la consideración de los objetivos y contenidos que el PCIC ofrece en la descripción general del dominio de cada nivel y en cada inventario; y que, no obstante, en caso de que estos carezcan de un determinado contenido pertinente queda justificado por la propia obra con el fin de no atomizarlos.

Sucesivamente se pasa a la elaboración de contenidos didácticos que se recogen en unidades didácticas, que se considera la célula básica de la programación. La selección de los contenidos que forman parte de la unidad didáctica se debe ajustar a todas las condicionantes que se han analizado en la primera parte de la programación, es decir, los condicionantes, las competencias y los objetivos que se quieren desarrollar y cumplir. La programación didáctica puede contar con un número variable de unidades didácticas que están pensadas para varias sesiones dependiendo de la extensión del curso.

En el marco de este trabajo de investigación ha sido imprescindible la inclusión de un subapartado como el presente ya que sin el estudio y el análisis previos de los componentes y la redacción de la programación didáctica en el ámbito de ELE no habría sido posible la construcción de una tarea didáctica que, además de trabajar, analizar y prevenir los errores, se va insertar en una programación didáctica diseñada para una clase de estudiantes italianos que han asistido a un curso de ELE impartido por los Cursos de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza.

Finalmente es importante hacer hincapié en la inclusión de parte de las estrategias y actividades de mediación en el MCER, ya que esto supone un paso adelante en el ámbito de la didáctica de L2/LE y la afirmación de la mediación como herramienta para la

enseñanza, contribuyendo al desarrollo de una verdadera competencia mediadora, la cual garantiza el desarrollo de cierta versatilidad lingüística y comunicativa por parte de un usuario competente y autónomo de una LE/L2.

### **3. 4. CORPUS DE ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DEL ELE**

Después de dedicar un amplio apartado a la descripción de la mediación como nuevo componente de la enseñanza de L2/LE en este subapartado propondrán un pequeño abanico de actividades didácticas que contribuyen a desarrollar las potencialidades de la mediación lingüística en el aula y su afirmación como herramienta para la enseñanza, contribuyendo al desarrollo de una verdadera competencia mediadora, la cual garantiza el incremento de cierta versatilidad lingüística y comunicativa por parte de un usuario competente y autónomo de una L2/LE. De la misma manera en este apartado se analizará la presencia de la mediación en los actuales manuales de ELE.

Como se puede leer en los precedentes apartados la traducción resulta ser la actividad más representativa en la mediación, pero no es la única. Traducir un texto requiere verter todos sus contenidos de un L1/LM a otro L2/LE, sin alterar demasiado el mensaje general del texto. La actividad traductora conlleva el *saber hacer* con la lengua que se concreta con la solución de los diferentes problemas intrínsecos de corte lingüísticos y/o cultural que la misma conlleva. Como se puede ver en las escalas descriptivas del MCER gracias a la traducción el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar la capacidad de traspasar un determinado mensaje entre dos idiomas y se trata, por lo tanto, de poner en contacto dos polos lingüísticos y culturales opuestos. En el anexo (1) se propone una actividad de traducción para estudiantes de ELE con un nivel B2/C1. Este tipo de ejercicios se puede enmarcar en las tareas de mediación por antonomasia, ya que la transferencia de información de una lengua A a una lengua B representa el elemento en el que se basa el concepto de mediación, y supone, en parte, el desarrollo de un proceso de traducción, pero no es el único cometido, pues la nueva versión del CEFR deja claro que la mediación no se ocupa únicamente del ámbito traductológico ni tampoco del ámbito interpretativo.

En el mismo marco de la traducción es importante incluir la interpretación. Existen varios tipos de interpretación, sin embargo, todas tienen como objetivos, la transportación de un mensaje de una lengua a otra permitiendo la comunicación entre dos o más entidades.

De la misma manera, los ejercicios de rehabilitación léxica y semántica resultan ser una actividad de mediación gracias a que al estudiante no solo reflexiona detenidamente sobre la lengua, sino que se le pide rehabilitar la información lingüística que le obra en su poder (*vid.* Trovato, 2016:57). Así pues, la particularidad de este ejercicio radica en el empleo, por parte del aprendiz, de las estrategias de mediación, en concreto las que pertenecen al grupo de *Strategies to explain a new concept* en el que se encuentra el subgrupo *Linking to previous knowledge* que prevé la inclusión, por parte del alumno, de los conocimientos ya adquirido para la adquisición de nuevos. Existen varias maneras de llevar a cabo este tipo de tarea como, por ejemplo, la búsqueda de antónimos y sinónimos de una palabra, o los ejercicios en los que el estudiante tiene que enlazar una palabra con su definición o al revés<sup>39</sup>. De esta manera se les proporcionan a los estudiantes las herramientas para que pongan en funcionamiento los recursos lingüísticos con los que ya el aprendizaje del alumno cuenta, y se les pide que encuentren nuevas alternativas lingüísticas válidas para el desarrollo de las tareas. Todo ello no solo garantiza la re-activación del caudal lingüístico asimilado, sino también permite al alumno avanzar en su proceso de aprendizaje. Un buen ejemplo de este tipo de ejercicio que tenga además una componente lúdica se encuentra en el anexo (2) de este trabajo.

Las lecturas graduadas son otro tipo de actividades que implican el desarrollo de la mediación en clase. El objetivo de esta tarea consiste en transformar y simplificar un texto complejo que, la mayoría de las veces suele ser literario; aunque eso también se pueden emplear textos de carácter científico o técnico. Desde el punto de vista de la competencia mediadora, esta actividad resulta interesante en cuanto permite a los alumnos aplicar, por un lado, las estrategias de *Adapting language*, en la que se requiere que el alumno sea capaz de extrapolar las informaciones fundamentales de un texto y de transfórmalas en

---

<sup>39</sup> Este tipo de ejercicios resulta ser muy útil para los estudiantes italianos debido a que estos suelen tener un tipo de conocimiento pasivo del español, como consecuencia a que no suelen tener problemas a la hora de entender lo que escuchan y leen en español. Como especifican algunos autores, los problemas de los itálofonos a la hora de aprender español se detectan en sus producciones tanto escritas como orales. De ahí que resulten de particular interés las actividades de rehabilitación léxica, ya que ayudan a estudiantes con este tipo de perfil a rescatar los conocimientos que los mismo han ido almacenando a lo largo de su aprendizaje.

un texto más accesible para los niveles más bajos; por otro, las estrategias de *Breaking down complicated information* va más allá y requiere al aprendiz facilitar la comprensión de un texto destacando y categorizando los puntos fundamentales y, sucesivamente, re-elaborarlos de manera lógica conectando las varias partes entre ellas y subrayando el mensaje principal del texto tramite la repetición de conceptos claves. De esta forma se le permite al alumno llevar a cabo una reflexión metalingüística, además de pedirle al alumno que sepa extrapolar las informaciones básicas y redactarlas de distinta manera gracias a un proceso de paráfrasis. A pesar de una amplia labor de búsqueda de este tipo de ejercicios en manuales y plataformas digitales dedicadas a la enseñanza de ELE no se ha encontrado pocos ejercicios de este tipo. Es por ello por lo que en el anexo (3) se incluye un ejercicio de lectura graduada elaborada por mí misma, debido a mi condición de profesora de inglés como LE, para algunos estudiantes de inglés LE/L2 de nivel C1.

Por último, en lo que se refiere a los manuales dedicados a la enseñanza de ELE, se ha empezado a detectar, cada vez más, declaraciones explícitas de empleo de actividades de mediación en las introducciones y en los índices de estos. De hecho, tenemos constancia de ello en el manual *Nuevo Prisma C1* (2011: 160)<sup>40</sup> en el que se incluye el tratamiento de la IL a través de actividades de mediación, pero que son integradas dentro del componente estratégico; esto es, no existen hasta el momento actividades de mediación explicitadas. Concretamente en este manual observamos que en la instrucción se le sugiere al alumno que reflexione sobre cómo se dicen en su lengua las expresiones propuestas y que posteriormente proporcione a sus compañeros algún ejemplo contextualizado Sin embargo, es importante destacar que, hasta la fecha, la inclusión de la mediación se encuentra en los manuales de niveles avanzados como el C1 y C2. Por último y no menos importante, consideramos oportuno mencionar que la colección *Nuevo Prisma* también ofrece actividades enfocadas a la corrección del error mediante símbolos en niveles de referencia inferiores como en el nivel A1<sup>41</sup>.

---

40 VV. AA. (2011): *Nuevo Prisma nivel C1. Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.

41 VV. AA. (2012): *Nuevo Prisma nivel A1. Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.



PROTECCIÓN 3.5		PROPUESTA DE CÓDIGO DE ERRORES	
• Falta tilde.....	tu		
• Sobra palabra o letra.....	es		
• Falta palabra o letra.....	✓		
• Error de concordancia.....	cama		
• Colocación errónea.....	9		
• Error de puntuación:			
– coma.....	/		
– punto y seguido.....	//		
– punto y aparte.....	o		
– interrogación/exclamación ...	□		
• Ortografía.....	coje		
• Falsa elección.....	Hamo		

Este tipo de actividad está evidentemente sustentada en el AE y supone una estrategia de aprendizaje fundamental. Pero también es cierto que puesto que este tipo de actividad ya no se encuentra presente como tal en los manuales de esta colección relativos a niveles posteriores, ello sea debido probablemente por interpretar que el estudiante ya ha adquirido su capacidad de corrección del error mediante un conjunto de tácticas y estrategias aprendidas previamente, aunque la realidad en el aula muestra que tal supuesto no siempre se cumple.

### 3. 5. HACIA LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA: UNA NUEVA PROPUESTA DIDÁCTICA

A pesar de las grandes aportaciones que el MCER ha incluido en su nueva versión, hay un aspecto añadido de la mediación que todavía no se ha desarrollado como para que este forme parte del mismo. Así pues, en este apartado se hablará, de manera muy sintética, de algunos estudios de la última década que han empezado a dar cuenta de la distinción que existe entre la mediación de carácter interlingüístico e intralingüístico. Estas investigaciones se enmarcan en una voluntad, por parte de la comunidad investigadora, de sistematizar de alguna manera estas dos tipologías de mediación para demostrar así las potencialidades de esta misma en el ámbito de la enseñanza de L2/LE. La mediación de

tipo interlingüístico es la que supone la implicación de una L1/LM y de la L2/LE, mientras que la mediación de tipo intralingüístico es la que se puede producir a partir de distintos códigos que forman parte de la misma lengua. Estos conceptos nacen gracias a partir de las aportaciones de Cantero y Mendoza (2005) sobre los múltiples códigos lingüísticos y culturales que constituyen la lengua.

Junto a esta primera distinción hay quienes le suma otra de carácter más simplista, pero por eso no menos importante. Por un lado, está la mediación oral, en la que los interlocutores que desarrollan un discurso oral y, por el otro, se halla la mediación escrita, en la que no necesariamente tiene lugar una interacción entre los interlocutores (solo puede verificarse en contextos específicos como el de un chat).

Aunque estas dos distinciones enmarquen aspectos distintos eso no quiere decir que ambas no se pueden entrelazar hasta crear actividades de diverso tipo. Así pues, la traducción se enmarca en una tipología de mediación interlingüística de tipo escrito, mientras que la traducción a vista es de corte oral. De la misma manera, un resumen o una paráfrasis, generalmente, forman parte de la mediación intralingüística, aunque en algunas ocasiones pueda convertirse en interlingüística.

### **3. 6. UNA NUEVA ACTIVIDAD DE MEDIACIÓN: LA CORRECCIÓN DE ERRORES**

Gracias a las explicaciones contenidas en los apartados precedentes se ha dado la posibilidad al lector de familiarizarse con el nuevo concepto de mediación y su aplicación en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. En el presente apartado el intento será aquel de proporcionar el proceso de una nueva tarea didáctica en el aula cuyo foco central es el error del alumno de ELE y la aplicación de la mediación como herramienta útil para su corrección en el aula.

Como ya se ha anticipado en las primeras páginas de esta investigación, desde siempre el error se ha considerado como un aspecto negativo, o que se ha de evitar, en la medida de lo posible, a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, gracias al nacimiento de la metodología del Análisis de Errores impulsada por S. P. Corder hizo ver como vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos (*vid.* Corder, 1989:32). Así pues, gracias al desarrollo de esta

teoría ha sido posible constatar cómo los errores son muestras reales del proceso de aprendizaje que los estudiantes de una L2/LE están llevando a cabo. Vistos desde estas perspectivas pues, los errores se re-consideran y se empiezan a considerar como elementos que nos permiten definir sus estrategias, además de ser la toma de conciencia de que el lenguaje del aprendiente está vivo y en continuo desarrollo constituyendo la Interlengua. Por todas estas razones se ha decidido diseñar una tarea cuyo objetivo sean los errores y su corrección en el aula. Como en el caso del AE y la categorización de errores propuestas en el capítulo precedente, para el diseño de esta tarea se han reelaborado cuatro cartas formales a partir de un conjunto de producciones escritas por estos estudiantes italófonos de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, en la que se ha incluido además errores de diferente naturaleza derivados de ejercicios de traducciones y que están, además, recogidos en nuestro corpus.

Después del largo proceso de análisis, categorización y estudio de las distintas tipologías de estrategias que se ha llevado a cabo en el capítulo anterior, se ha pasado a redactar cuatro cartas formales con distintos propósitos: una dirigida a un director de un periódico, otra al decano de la facultad, una hoja de reclamación y, por último, una dirigida a un director de un máster de una universidad española. La particularidad de estas cartas consiste en el hecho de que cada una de ellas contiene muestras de errores reales que se han recogido a lo largo de esta investigación, y que sirven para que los estudiantes los detecten y reflexionen sobre ellos y, por último, propongan una corrección adecuada, evitando así su fosilización.

Para la construcción de esta tarea el punto de partida ha sido el de se ve reflejado en el subapartado 2.6. en el que no solo se han categorizado y analizado los errores de los italófonos, sino también se ha prestado particular atención a las estrategias de aprendizaje y de comunicación<sup>42</sup> utilizadas por parte de los alumnos. En primer lugar, ha sido de gran importancia la aplicación del criterio etiológico y gramatical que han permitido identificar cuáles errores son más representativos y que, por lo tanto, caracterizan la IL de los apéndices italófonos. Gracias a este análisis se ha podido constatar como las muestras del corpus se caracterizaban sobre todo por dos elementos claves: los errores interlingüísticos que son la consecuencia de las interferencias que existen entre el italiano y el español y los errores de corte pragmático que destacan cierta dificultad en todo lo que se refiere a

---

<sup>42</sup> Entre este tipo de estrategias destacan las de evitación y las de compensación.

la esfera comunicativa. Así pues, las cartas redactadas para este tipo de tareas se caracterizan por incluir un buen porcentaje de estos dos tipos de errores. No obstante, es importante subrayar que se han incluido más ejemplos de errores como los intralingüísticos, los ortográficos o los morfosintácticos. De la misma manera se le ha querido conferir importancia a las estrategias de aprendizaje, procurando incluir errores que fueran consecuencia de su aplicación, prestando particular atención a todos aquellos que son producto de la influencia del italiano.

Las muestras de esta labor se pueden ver en los anexos (4), (5), (6) y (7).

Ahora bien: ¿por qué la corrección de errores? ¿En qué aspectos influyen y se trabaja el desarrollo de la mediación en este tipo de tarea?

En primer lugar, se ha decidido proponer una actividad de este tipo porque parece ser lo más lógico y natural. Asimismo, este ejercicio desarrolla, en los alumnos, cierta conciencia hacia el error, además de impedir su fosilización. De esta manera, al alumno se le da la posibilidad de trabajar en su capacidad de autocorrección y se le demuestra cómo, con el error, también se puede enseñar y que del mismo se puede aprender. Sobre todo, el alumno gracias a este proceso de autocorrección gana confianza en sí mismo, y podrá seguir con éxito en su proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, una tarea de este tipo se puede enmarcar en las actividades y estrategias de mediación sacando varias ventajas intrínsecas de este novedoso concepto. Para empezar un ejercicio de este tipo desarrolla el constructivismo social típico de la mediación. De hecho, durante el desarrollo de esta tarea en la clase de ELE, se ha observado como la interacción entre los estudiantes y la aplicación de un trabajo y aprendizaje cooperativo, así como un tratamiento de aspectos volitivos con el objetivo de aumentar su confianza y reflexionar sobre algunas causas del error. Sobre este aspecto es importante destacar que este ejercicio se ha llevado a cabo con alumno que comparten, en su mayoría, la misma L1/LM y que pueden, por lo tanto, reflexionar sobre algunas causas que han inducido algunos errores. De la misma manera, el hecho de compartir una misma L1/LM ha permitido dar cuenta de varias estrategias de traducción propias de las actividades de mediación y que han sido útiles, además, para los mismos estudiantes a la hora de corregir los propios errores. Además, no hay que olvidar que, debido a que este tipo de alumnado contiene en su formación una buena parte dedicada a la traducción, el desarrollo de esta estrategia en clase es fundamental. También en algunas ocasiones los

alumnos han llevado a cabo estrategias de paráfrasis<sup>43</sup>, desviando así las causas del error y permitiéndoles crear oraciones correctas. Asimismo, el trabajo se ha llevado a cabo gracias a la guía de una tutora y de una profesora, quienes, en conjunto con los estudiantes, han trabajado codo con codo para co-construir nuevos significados.

Sin embargo, son las estrategias de mediación y sus descripciones que nos permiten enmarcar la corrección de errores entre las actividades de mediación. Esto se debe a que este tipo de estrategias se centran en la clarificación del significado del mensaje facilitando el entendimiento de este a través procesos de paráfrasis y/o simplificación del texto. Es por todo ello por lo que se debería incluir la corrección de los errores ya que no hay comprensión del mensaje y/o comunicación sin adecuación gramatical y pragmática. De ahí lo interesante de añadir la corrección de errores entre las actividades de mediación ya que incluye esta

Por último, el hecho de haber incluido el tratamiento de los errores en una tarea de tipo cooperativo en este tipo de tarea sustentada no solo en elementos de mediación sino también en la teoría vigotskiana del andamiaje, ha hecho que los estudiantes bajasen sus filtros afectivos, dejando espacio al aprendizaje. Todo ello ha servido para que los estudiantes vayan perdiendo de forma lúdica y significativa y en compañía de sus compañeros el miedo y frustración a los errores, demostrando así el potencial didáctico que estos elementos representan.

Ahora bien, aunque se trate de una tarea didáctica basada en la mediación esta no solamente afecta a las estrategias de mediación, sino que afecta además a las estrategias de expresión escrita, de comprensión escrita y de interacción escrita que forman parte, en su conjunto, de las estrategias de comunicación. Si se toma en análisis este tipo de estrategias se puede ver como las mismas forman parte de o la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción e incluso mediación. Así pues, en lo que se refiere a las estrategias de expresión escrita, el estudiante pone en funcionamiento recursos internos para el desarrollo de la actividad empezando por la preparación, siguiendo por planear el efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones. En los casos en los que no se han recurrido a estos tipos de estrategias el

---

<sup>43</sup> Estas suponen el intercambio entre la lengua A (italiano) y lengua B (español), elemento fundamental para la aplicación del concepto de mediación.

alumno puede emprender utilizar otras estrategias reajustando así la tarea. De esta forma entran en juego estrategias como las de aprovechamiento que permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse en el acto comunicativo o de compensación en las que el rol de la L1/LM es fundamental. Asimismo, una actividad de este tipo requiere que el alumno controle conscientemente los errores y que sea capaz, pues corregirlos activando así estrategias de autocorrección. En cambio, la aplicación de las estrategias de comprensión da la posibilidad al estudiante de estructurar el texto en esquemas, elaborando además inferencias e hipótesis que permitirán así llegar a la comprensión final del texto. Por último, el concepto de interacción es el producto de la comprensión y de la expresión, por lo tanto, las estrategias de comprensión y de expresión hasta ahora mencionadas están implicadas en las estrategias de interacción. Por todo ello se ha intentado, a lo largo, de la ejecución de la tarea didáctica fomentar estas estrategias dejando a los alumnos debatir sobre algunos tipos de errores e invitándoles a proponer y a compartir con el resto de la clase sus correcciones.

Como en el caso de las estrategias, esta tarea involucra otros tipos de actividades, en concreto el proceso de corrección que se les pide a los alumnos supone que estos llevan a cabo actividades de escritura en general, en las que se pide al alumno que sepa escribir un texto complejo en las que exponga un determinado número de ideas de manera ordenada. De la misma manera, los alumnos llevan a cabo una labor de comprensión escrita en la que tiene que ser capaces de leer un texto y comprendiéndolo sin demasiadas dificultades. Por último, pero por ello no menos importante, se le requiere a los alumnos que interactúen entre ellos llevando a la práctica actividades de interacción como la conversación o el debate en los que negocian, junto al profesor, las correcciones de los errores.

Finalmente, gracias a estos ejercicios se han podido trabajar en el aula competencias y subcompetencias de varios tipos. Sin lugar a duda las que más se han implementado en el aula son las competencias comunicativas en las que se encuentran las competencias s competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas, las competencias pragmáticas. En primer lugar, se ha trabajado la competencia lingüística permitiendo así a los alumnos formular una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad utilizando todos los elementos de la gramática. Las relativas subcompetencias que se han trabajado en clase son las competencias léxicas, gramatical ortográfica y semántica. De igual modo, a lo largo de la ejecución de la tarea se ha aplicado las

competencias sociolingüísticas que permiten al estudiante abordar el idioma también, desde un punto de vista social y cultural, a través la aplicación de subcompetencias como de las relaciones sociales, de las normas de cortesía o de diferencia de registro. Por último, se ha dejado espacio para las competencias pragmáticas que reúne a su vez, las subcompetencias discursiva, la funcional y la organizativa.

En conclusión, gracias a la elaboración y la sucesiva puesta en práctica de esta tarea de correcciones de errores, se ha intentado demostrar como la misma sea una herramienta con mucho potencial bajo varios puntos de vista. Asimismo, se ha querido razonar sobre cómo un ejercicio de este tipo se puede enmarcar dentro de las actividades y estrategia de mediación, cuyo empleo, tanto en manuales como en material específico, se está, cada vez más, desarrollando en el ámbito de la enseñanza de LE. De la misma manera el empleo de esta tare didáctica en el aula ha demostrado como a pesar de que el mismo se planeó y se redactó como un ejercicio de mediación, involucró el empleo y el desarrollo de otras estrategias, actividades e, incluso, subcompetencias; revelandose así un tipo de tarea didáctica poliédrica y completa.





## 4. CONCLUSIONES

El propósito de este Trabajo Fin de Máster abarca dos vertientes. Por un lado, se ha investigado y aplicado la metodología del AE ampliando su clasificación, por el otro se ha esbozado el nuevo concepto de mediación lingüística y se ha aplicado como herramienta para el diseño de una tarea didáctica capaz de trabajar el error en la clase de ELE.

En lo que se refiere al error cometido por los estudiantes de lengua extranjera, es sabido que su problemática sigue ocupando una porción bastante consistente de la investigación dedicada al aprendizaje de LE. Gracias al desarrollo de metodologías como la AE se abrieron las puertas a la redefinición del error y se tomó conciencia de la IL como un sistema lingüístico propio de los aprendices de LE que se caracteriza por tener reglas propias cuyo desarrollo está vinculado a los *inputs* de lengua a los que el alumno está expuesto. Asimismo, el error se empezó a considerar como indicador de las estrategias que se encuentran a la base del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Durante el proceso de investigación sobre esta metodología propuesta por S. P. Corder se ha constatado que esta no está exenta de varias problemáticas. La más destacable de ellas es, seguramente, el proceso de categorización del corpus de errores recogidos. En las investigaciones consultadas para la redacción de este trabajo se ha constatado como el modelo de categorización es subjetivo y tiende a ajustarse a los objetivos generales de las investigaciones propuestas. Por lo tanto, se podría afirmar que no existe un modelo único de clasificación. A pesar de ellos se ha constatado que en la mayoría de los trabajos proponían una clasificación que prestaba particular atención a la parte gramatical considerando así los errores como desviaciones gramaticales. Es por este motivo que en esta investigación se ha decidido ir más allá de la clasificación tradicional proponiendo un nuevo modelo de categorización. El resultado de todo ello se puede leer en el subapartado 2. 5. en el que se ha redactado un corpus formado a partir de un conjunto de producciones escritas por estos estudiantes, así como un conjunto de traducciones seleccionadas independientemente por los errores cometidos en dichas producciones y cuyos errores que se han clasificado siguiendo el criterio etiológico, lo cual ha permitido distinguir entre errores interlingüísticos e intralingüísticos. Asimismo, se ha intentado trabajar para ofrecer un nuevo criterio de corte comunicativo capaz de clasificar todos los errores de la esfera pragmática. En un primer momento se planteó construir dicho criterio

basando la categorización en el efecto que los errores de este tipo producen en los actos de comunicación con los hablantes nativos de la lengua objeto de estudio.

Sin embargo, esto no ha podido ser posible, en primer lugar, debido a la gran cantidad de estudios heterogéneos que caracterizan esta área de investigación y, en segundo lugar, la aplicación del mismo criterio hubiera supuesto un trabajo mucho más profundo y extenso.

Junto a todo lo dicho anteriormente no hay que olvidar que debido a mi condición de hablante nativa de italiano y estudiante de ELE, ha resultado lógica la aplicación de la AE en una clase de itálofonos. De esta manera se ha podido analizar si la proximidad que el español y el italiano comparten influye, de alguna manera, en el proceso de aprendizaje del ELE. Además, la aplicación del criterio etiológico en el modelo de clasificación propuesta ha relevado que los aprendices itálofonos tienden a producir errores que son productos de la influencia de su LM, demostración de que la transferencia es una estrategia que forma parte de la actividad de construcción de la IL. Por lo tanto, se podría afirmar que a pesar de la ventaja de partida que se debe al estrecho vínculo que el español y el italiano comparten, los alumnos corren el riesgo de estancarse<sup>44</sup>, debido a todas aquellas interferencias que se producen a lo largo del proceso de aprendizaje y que, como se ha dicho anteriormente, caracterizan la IL de los estudiantes.

Como último aspecto sobre la primera vertiente de esta investigación quisiera subrayar que el AE no se debe considerar como una metodología cuyo objetivo es aquel de construir un corpus en el que se evidencian las debilidades y los fracasos de los alumnos, sino todo lo contrario. El AE puede llegar ser una herramienta pedagógica que además de ayudar a los alumnos para que avancen con más seguridad en su proceso de aprendizaje, proporciona a los profesores un importante punto de partida para diseñar sus programaciones didácticas y las actividades para la clase de ELE.

Después de haber abarcado el concepto de error de manera más teórica, en la segunda parte de este Trabajo Fin de Máster el objetivo principal ha sido proponer una tarea didáctica específica para trabajar el error en la clase de ELE y para demostrar su potencial pedagógico. Para ello se ha decidido emplear la mediación lingüística, concepto que recientemente se ha incluido en el MCER y que actualmente está gozando de gran interés

---

<sup>44</sup> Esto ocurre sobre todo en los niveles avanzados del aprendizaje.

por parte de la comunicad investigadora en el ámbito del aprendizaje de lengua extranjeras.

En concreto, se he querido demostrar como la mediación lingüística puede considerarse una competencia integradora dentro de la didáctica de lenguas extranjeras y cuyas características principales se integran entre ellas hasta configurar varios aspectos que forman parte de la llamada competencia lingüístico-comunicativa. Tras ofrecer al lector una visión general del concepto de mediación se ha pasado a analizar su inclusión en la nueva versión del MCER, prestando particular atención a las estrategia y actividades que se pueden llevar a la clase de ELE y con el objetivo de demostrar la rentabilidad de estas en el aula. Así pues, se ha pasado a explicar los distintos tipos de mediación que el MCER incluye explicando de manera sintética sus propiedades. De igual modo, se han expuestos las actividades de mediación lingüística como la traducción pedagógica o ejercicios de interpretación, de reflexión léxica o de producción de lectura graduadas.

A raíz de todo lo anteriormente expuesto, los principios de la mediación lingüística han parecido los más adecuados para el diseño de una tarea didáctica capaz de trabajar el error en la clase de ELE. De esta manera, se ha propuesto una actividad a partir de muestras de cartas formales escritas por estudiantes italianos y que se utilizaron para redactar nuevas cartas contenientes algunos errores recogidos a lo largo del proceso de construcción del corpus analizado en la primera parte de este trabajo. Gracias a este ejercicio se ha permitido trabajar el error en el aula utilizando estrategias de comunicación y aprendizaje. Asimismo, el llevar a cabo la tarea en grupo ha hecho posible llevar a cabo un proceso de aprendizaje cooperativo, elemento fundamental de la mediación. Por último, gracias a esta tarea los estudiantes han tenido la posibilidad de llevar a cabo un análisis contrastivo entre español e italiano, lo cual ha permitido, a su vez, aclarar muchos conceptos y fijar ideas. Asimismo, se ha podido constatar cómo la misma tarea se caracteriza por ser polifacética ya que permite el desarrollo de otras estrategias y subcompetencias. Por lo tanto se podría afirmar que este tipo de tarea ha permitido trabajar el error en el aula, lo cual ha implicado el empleo de las estrategias de comunicación, las estrategias de aprendizaje, la mediación junto al aprendizaje cooperativo con el objetivo de hacer perder a los alumnos el miedo al errores y demostrar su potencial didáctico.

En conclusión, el AE se ha revelado una herramienta útil para detectar tanto el estadio de la IL de los estudiantes como las áreas que más dificultades representan para ellos. A pesar de la gran cantidad de trabajos sobre este asunto, todavía no se ha alcanzado un

modelo único de clasificación. Es por ello por lo que uno de los objetivos principales de este trabajo consistía en ofrecer a sus lectores un nuevo modelo. Sin embargo, sobre este aspecto queda mucho por hacer, sobre todo en los que se refiere a la clasificación de aquellos errores que van a alterar la esfera comunicativa, y que, como en el caso de las muestras analizadas, en los niveles intermedios-altos del aprendizaje suelen representar un porcentaje bastante alto y merecen, por lo tanto, particular atención.

Asimismo, la implicación de la mediación lingüística se ha revelado una herramienta que no solo favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también permite el diseño de tarea como la que se ha propuesto en este trabajo y que tiene como objetivo la corrección de errores en el aula. Aunque la mediación lingüística se esté empezando a aplicarse en la clase de ELE, confío que esta breve aportación en este ámbito alimente la curiosidad hacia el mismo, para así desarrollar nuevos enfoques y nuevos métodos que posibiliten un aprendizaje más completo, sólido y eficaz.

## BIBLIOGRAFÍA

- 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.(En línea)  
[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero5/alexopoulou.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf)
- ALEXOPOULOU, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (9), 1-8. (En línea) [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b6242baf90.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b6242baf90.pdf)
- AMADIS, G. (2006). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2. *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Valencia, (págs. 711-729).
- ATZORI, C. (2006). Italiano y Español: afinidad y distancia. Análisis de errores de aprendices itálofonos de ELE. *Actas XLI Congreso AEPE*, Málaga, (págs. 137-149). (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_41/congreso\\_41\\_14.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_14.pdf)
- BAILINI, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED: Edizioni Universitarie.
- BALBONI, P. (2012). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Università.
- BARALO, M. (1996). Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera. *Frecuencia L*(1), 14-17.
- BARALO, M. (1996). La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de la lengua española. *REALE*(5), 9-41. (En línea)  
<https://core.ac.uk/download/pdf/58907734.pdf>
- BARALO, M. (2018). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ARCO LIBROS.
- BARBASÁN ORTUÑO, I. P. (2006). *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. (En línea) <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/63145/-Barbasán%20-%20El%20error%20léxico%20en%20la%20interlengua%20de%20lenguas%20afines%3A%20italiano%20y%20español..pdf?sequence=1>
- BERNARDO VILA, N. (2014). La Interlengua: ¿Frontera cercana o lejana? Acercamiento a la importancia de la pragmática. *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*(15), 43-60.

- BORNABA ZABALZA, M. C. (1998). Aproximación a la interlengua del español en italo hablantes. *RILCE*, 2(14), 171-203. (En línea)  
<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/rilce/article/view/26977>
- BURT, M. K. (1972). *The Gooficon. A Repair Manual for English*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.
- BUSTOS GISBERT, E. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*(16), 11-40. (En línea)  
<http://revistas.ucm.es/fl1/02122952/articulos/DICE9898110011A.PDF>
- CADIERO, T., & Alberto, H.-G. (2013). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. EN Geeslin: K.L.
- CALVI, M. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español-italiano. *red ELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*(1). (En línea)  
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c99a48e2-7e87-4cbe-9de6-94ff9458912a/2004-redele-1-02calvi-pdf.pdf>
- CALVI, M. V. (1982). Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo. *Associazione Ispanisti Italiani, Didattica della lingua e lingue iberiche*, 2-27. (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03\\_007.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_007.pdf)
- CARRERA DÍAZ, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva. *Atti del XIX Convegno AISPI*, Roma, 16-18 settembre 1999 / coord. por Antonella Cancellier, Renata Londero, Vol. 2, 2001 (Italiano e spagnolo a contatto), Madrid, AISPI-Instituto Cervantes, (págs. 5-24).Roma. (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14\\_009.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_009.pdf)
- CARRERA DÍAZ, M. (2012). *Grammatica spagnola*. Editori Laterza.
- CASSANY, D. (1996) “La mediación lingüística, ¿una nueva profesión?”, *Terminómetro*, número especial: “La terminología en España”, p. 62-63. Barcelona.
- CERVANTES, I. (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- CHOMSKY, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*(35), 26-58. (En línea)  
[http://www.biolinguaem.com/ling\\_cog\\_cult/chomsky\\_1958\\_skinners\\_verbalbehavior.pdf](http://www.biolinguaem.com/ling_cog_cult/chomsky_1958_skinners_verbalbehavior.pdf)
- COLASACCO, M. (2015). El metalenguaje en el aula de ELE: Consideraciones teóricas y prácticas. *XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, Granada, 17-20 septiembre, Madrid, ASELE-Instituto Cervantes, 2015, (págs. 205-215). (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0205.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0205.pdf)

- CONSEJO DE EUROPA. (2001-2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. (En línea) [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm)
- CONTRERAS IZQUIERDO; Narciso Miguel. (2013). La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. *XXIV Congreso Internacional ASELE, Jaén, 18-21 de septiembre, Madrid, ASELE-Instituto Cervantes, 2014.*. (En línea) [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xxiv.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiv.htm)
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*(5), 161-170.
- CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COVADONGA LÓPEZ, A. (2002). *La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería.
- COVADONGA LÓPEZ, A., & ARLETTE, S. (2002). Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo. *Segunda etapa Carabela* (52), 5-22.
- DE ALBA QUIÑONES, V. (2009) El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (5), 1-16. (En línea) <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-español-como-lengua-extranjera.html>
- DE AMORÍM BARBIERI DURAO, A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: ARCO LIBROS.
- DE HERÍZ, A. L. (2003). El error visto por quien aprende español L2. *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche* 6, 357-365.
- DE HERÍZ, A. L. (2005). ¿Se puede evaluar la adecuación pragmática? El caso de los discentes italianos de español L2, en L. Blini-M.V. Calvi-A. Cancellier (A cura di) *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Actas XXIII Congreso AISPI*, Palermo, 6-8 ottobre 2005, Madrid, AISPI-Instituto Cervantes, 2008 (págs. 145-158). (En línea) [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_10.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_10.pdf)
- DULAY, H., M. BURT Y S. KRASHEN. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- ECKMAN, F.R. “The markedness differential Hypothesis. Theory and Applications”, en B. Wheathly (eds) *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Winsconsin-Milwaukee Linguistic Symposium* (Bloomngton, Indiana: Indiana University Press, 1985), pp. 3-21. (En línea) [https://www.researchgate.net/publication/229812602\\_Markedness\\_and\\_the\\_Contrastive\\_Analysis\\_Hypothesis](https://www.researchgate.net/publication/229812602_Markedness_and_the_Contrastive_Analysis_Hypothesis)

- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition (Oxford Introduction to Language Study)*. Oxford: Oxford University Press.
- ESCADELL VIDAL, M. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- ESCADELL VIDAL, M. (2002). Los fenómenos de interferencia pragmática. En VV.AA., *Didáctica del Español como Lengua Extranjera, EXPOLINGUA* 1996, (págs. 95-109). Fundación Actlibre. MarcoELE(9), 2009, Monográficos sobre Expolingua (En línea)  
[https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_escandell.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf)
- EUROPE, C. O., & COUNCIL OF EUROPE. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasburgo. (En línea) <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica* (7), 203-216. (En línea)  
<https://core.ac.uk/download/pdf/38833820.pdf>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GALINDO MERINO, M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. *Actas XVI Congreso ASELE*, Oviedo, 22-25 septiembre, Madrid, ASELE-Instituto Cervantes, 2006, (págs. 289-297). (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0289.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0289.pdf)
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2018). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- GASS, M., & SELINKER, L. (1992). *Language transfer in language learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- GASS, M., & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition: an introductory course*. Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HALLIDAY, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*(5), 93-116.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics* (págs. 269-293). Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- JOHNSON, K. (1988). Mistake correction. *ELT Journal*, 2(42), 88-96.
- JOHNSON, K. (2018). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Abingdon, England; New York: Routledge.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Oxford Pergamon Press.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.



- LICERAS, J. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- MANCHÓN RUIZ, R. M. (1985). Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada* (1), 55-75.
- MARTÍN MARTÍN, J. (2002). Nuevas tendencias en el uso de la L1. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* (2), 159-169. (En línea) <http://institucional.us.es/revistas/elia/2/12.Jose%20miguel.pdf>
- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES (2004). Lengua y Cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *red ELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* (2). (En línea) <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08eb8c8d-f0a2-464c-9613-6efde28c3da1/2004-redele-2-11miquel-pdf.pdf>
- MUÑOZ MEDRANO, M. (2005). Uso contrastivo de los marcadores discursivos (español-italiano) a partir de los textos literario. *Actas XXIII Congreso AISPI*, Palermo, 6-8 ottobre 2005, Madrid, AISPI-Instituto Cervantes, 2008, (págs. 391-407). (En línea) [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_24.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_24.pdf)
- NAVARRO GALA, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita. En M. F. Figueroa (Ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Vol. 1*, Cádiz, 22-25 de septiembre, Madrid, ASELE-Instituto Cervantes, 2000, págs. 481-490. Cádiz: Universidad de Cádiz. (En línea) [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0479.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0479.pdf)
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALLOTTI, G. (1998). *La Seconda Lingua*. Milano: Bompiani.
- REGUEÍRO RODRÍGUEZ, M. (2018). *La programación didáctica de ELE*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- REGUEÍRO RODRÍGUEZ, M. L. (2016). *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- ROCHA BAERLOCHER, C., & CUADROS LUCHA, R. M. (2013). Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ELE en un contexto de lenguas próximas. *XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, Jaén, 18-21 de septiembre, Madrid, ASELE-Instituto Cervantes, 2014, 99-109. (En línea) [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_099.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_099.pdf)
- ROSA PIRAS, P. (1986). Un esempio di utilizzazione della traduzione nella didattica della lingua spagnola per italofofoni. *Rilce*(2), 83-91. (En línea) [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/Piras,%20Un%20esempio%20di%20traduzione%20e%20didattica%20della%20lingua%20spagnola%20per%20italofoni.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Piras,%20Un%20esempio%20di%20traduzione%20e%20didattica%20della%20lingua%20spagnola%20per%20italofoni.pdf)

- SAN VICENTE, F. (2007). *Partículas = Particelle : estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB. (En línea)  
[http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Morfosintaxis%20Contrastiva/san%20vicente%20\(ed\)%20Actas%20CLUEB%20Particulas%2017-06.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Morfosintaxis%20Contrastiva/san%20vicente%20(ed)%20Actas%20CLUEB%20Particulas%2017-06.pdf)
- SAN VICENTE, F.;. (2012). *Gramática de referencia de español para itálofonos*. Salamanca: CLUEB.
- SÁNCHEZ DEL RÍO, C. (1989). *Análisis de errores*. Madrid: Eudema.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de las lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. (En línea)  
[http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Didáctica%20interlengua%20y%20errores/Sánchez%20Iglesias%20Corrección%20de%20errores.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Didáctica%20interlengua%20y%20errores/Sánchez%20Iglesias%20Corrección%20de%20errores.pdf)
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sgel.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* (10), 209-231.
- SELINKER, L. (1998). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SOLÍS GARCÍA, I. (2005). Observaciones críticas sobre los Estudios actuales acerca del error y la interlengua de los estudiantes de ELE. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, 22-25 septiembre, Madrid, ASELE-Instituto Cervantes, 2006, (págs. 616-627). (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0616.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0616.pdf)
- SOLSONA MARTÍNEZ, C. (2007). *Análisis de errores y de la interlengua en el aprendizaje de las preposiciones italianas por parte de hispanohablantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- TORRIJANO PÉREZ, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores (Cuadernos de didáctica del español/LE)*. Madrid: Arco Libros.
- TROVATO, G. (2019). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- VÁZQUEZ, G. (2007). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (marzo de 2007), organizadas por el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (págs. 19-28). (En línea)  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/berlin\\_2008/04\\_vazquez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/04_vazquez.pdf)

VÁZQUEZ, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5. (En línea) [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5319adfdd414b.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5319adfdd414b.pdf)

VÁZQUEZ, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (5). (En línea) <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-concepto-de-error-estado-de-la-cuestion-y-posibles-investigaciones.html>



## ANEXO (1)

Lee y traduce el texto a continuación:

### Dos de cada tres españoles creen que saben hablar italiano

CONSIDERAN QUE LOS DOS IDIOMAS TIENEN LA MISMA RAÍZ Y "SON IL MISMO ROLLO TUTTO" Las pocas escuelas de italiano que hay en España agonizan por la escasez de demanda. Lo confirmaba esta mañana el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS): Dos de cada tres españoles creen que saben hablar italiano a la perfección, de forma natural, aunque no lo hayan estudiado nunca. "Cuache sonno molto fachile lito leto", asegura Antonio Campanas, un joven de Valladolid convencido de que habla italiano con fluidez y que no entiende qué necesidad puede tener un español de perfeccionar el idioma puesto que el castellano y el italiano comparten la misma raíz latina "y se dice casi todo igual, es il mismo rollo tutto". Hablar "prácticamente el mismo idioma" explica que Italia sea el destino europeo favorito de los españoles, por delante de Francia y Noruega. De hecho, el 18% de los turistas que visitan Italia son españoles que acuden a la región "sin nechesitá di recorrer al inglese o cualquier otra lingua porque con el italiano vas che te tiras", confirma José Garcés, de Madrid. "Cuando arribo a casa, en la intimidad, io parlare el italiano perfectamente, Nescafé Capuccino", confiesa levantando el brazo derecho haciendo la pinza con la mano, "cosa fondamentale si quieres enfatizare". La Agenzia Nazionale del Turismo de Italia admite que los españoles no son conscientes de que las diferencias idiomáticas existen y son mayores de las que ellos perciben. Atribuyen parte de la culpa a las traducciones al castellano de canciones de Nek, Ramazzotti o Pausini. De hecho, el CIS certifica que el 90% de los españoles cree que la frase "Laura no está, Laura se fue, Laura se escapa de mi vida" está en italiano. "Ramazzotti debe de ser de algún pueblo porque habla abriendo mucho la boca, pero si no fuera por este detalle pasaría por alguien de Cuenca", explica Garcés. "Tú en Cuenca dices 'Parla con me, dime qué te pá' y se te entiende perfectamente", asegura este madrileño que lleva diez años viviendo entre España e Italia "sin cambiar el idioma ni un piccolo instante". Pese a su dominio de la lengua, "indistinguibile di un natívole", muchos españoles denuncian que el rechazo a la inmigración hace que numerosas empresas italianas eviten a los aspirantes que vienen de nuestro país. "Alla que saben que prochedes di Madrیده o Barchelona ti dichen que tu italiano no es perfetto para laborare, les toca la pilila que no seas locali", protesta Garcés.

Fuente: Ramos, J. (10 de mayo de 2018). Dos de cada tres españoles creen que saben hablar italiano. *El Mundo Today*. (Recuperado de: [https://www.elmundotoday.com/2018/05/dos-de-cada-tres-espanoles-creen-que-saben-hablar-italiano/?fbclid=IwAR3zTsdGnpkHV\\_pUv1og\\_ODnwhTyq03nzEoXG17axOhrTFalyMv8KcpK2zs](https://www.elmundotoday.com/2018/05/dos-de-cada-tres-espanoles-creen-que-saben-hablar-italiano/?fbclid=IwAR3zTsdGnpkHV_pUv1og_ODnwhTyq03nzEoXG17axOhrTFalyMv8KcpK2zs))

## ANEXO (2)

### El domino de las antónimos y sinónimos

Divide los alumnos entre grupos. Recorta y distribuye las fichas a cada grupo y pide a los alumnos que enlacen cada palabra con su antónimo.

Después pide a los alumnos que creen nuevas fichas con los sinónimos de estos adjetivos.

GUAPA	ABURRIDO	FUERTE	ALEGRE	BLANDA	ANTIPATICO
DIVERTIDO	DEVIL	TRISTE	DURA	SIMPATICO	GRANDE
PEQUEÑA	BAJA	CALIENTE	GORDO	VAGO	INFELIZ
ALTA	FRIO	DELGADO	TRABAJADOR	FELIZ	PROFUNDA
SUPERFICIAL	BORDE	LEJANA	LIMPIO	CARA	SANO
AMABLE	CERCANA	SUCIO	BARATA	ENFERMO	RAPIDA
LENTA	OPTIMISTA	HABIL	TONTO	GENEROSA	JOVEN
PESIMISTA	TORPE	LISTO	EGOISTA	VIEJO	LISA

EXTROVERTIDO	TRANQUILA	SINCERO	ESTRECHO	POBRE	COBARDE
NERVIOSA	MENTIROSO	ANCHO	RICA	VALIENTE	
SOLITARIO				SOCIABLE	
		SOLITARIA		FEA	

## ANEXO (3)

**Read** the text from *A Christmas Carol* and simply the text.

### CHAPTER ONE

Marley's ghost marley was dead: to begin with. there is no doubt whatever about that. The register of his burial was signed by the clergyman, the clerk, the undertaker, and the chief mourner. Scrooge signed it: and Scrooge's name was good upon 'Change, for anything he chose to put his hand to. Old Marley was as dead as a door-nail.

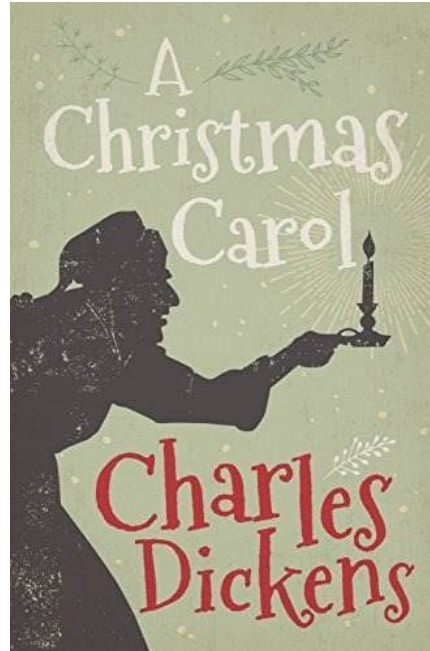
Mind! I don't mean to say that I know, of my own knowledge, what there is particularly dead about a door-nail. I might have been inclined, myself, to regard a coffin-nail as the deadest piece of ironmongery in the trade. But the wisdom of our ancestors is in the simile; and my unhallowed hands shall not disturb it, or the Country's done

for. You will therefore permit me to repeat, emphatically, that Marley was as dead as a door-nail.

Scrooge knew he was dead? Of course he did. How could it be otherwise? Scrooge and he were partners for I don't know how many years. Scrooge was his sole executor, his sole administrator, his sole assign, his sole residuary legatee, his sole friend, and sole mourner. And even Scrooge was not so dreadfully cut up by the sad event, but that he was an excellent man of business on the very day of the funeral, and solemnised it with an undoubted bargain.

The mention of Marley's funeral brings me back to the point I started from. There is no doubt that Marley was dead. This must be distinctly understood, or nothing wonderful can come of the story I am going to relate. If we were not perfectly convinced that Hamlet's Father died before the play began, there would be nothing more remarkable in his taking a stroll at night, in an easterly wind, upon his own ramparts, than there would be in any other middle-aged gentleman rashly turning out after dark in a breezy spot—say Saint Paul's Churchyard for instance—literally to astonish his son's weak mind.

Scrooge never painted out Old Marley's name. There it stood, years afterwards, above the warehouse door: Scrooge and Marley. The firm was known as Scrooge and Marley. Sometimes people new to the





business called Scrooge Scrooge, and sometimes Marley, but he answered to both names. It was all the same to him.

Oh! But he was a tight-fisted hand at the grindstone, Scrooge! a squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching, covetous, old sinner! Hard and sharp as flint, from which no steel had ever struck out generous fire; secret, and self-contained, and solitary as an oyster. The cold within him froze his old features, nipped his pointed nose, shrivelled his cheek, stiffened his gait; made his eyes red, his thin lips blue; and spoke out shrewdly in his grating voice. A frosty rime was on his head, and on his eyebrows, and his wiry chin. He carried his own low temperature always about with him; he iced his office in the dog-days; and didn't thaw it one degree at Christmas.



External heat and cold had little influence on Scrooge. No warmth could warm, no wintry weather chill him. No wind that blew was bitterer than he, no falling snow was more intent upon its purpose, no pelting rain less open to entreaty. Foul weather didn't know where to have him. The heaviest rain, and snow, and hail, and sleet, could boast of the advantage over him in only one respect. They often "came down" handsomely, and Scrooge never did.

Nobody ever stopped him in the street to say, with gladsome looks, "My dear Scrooge, how are you? When will you come to see me?" No beggars implored him to bestow a trifle, no children asked him what it was o'clock, no man or woman ever once in all his life inquired the way to such and such a place, of Scrooge. Even the blind men's dogs appeared to know him; and when they saw him coming on, would tug their owners into doorways and up courts; and then would wag their tails as though they said, "No eye at all is better than an evil eye, dark master!"

But what did Scrooge care! It was the very thing he liked. To edge his way along the crowded paths of life, warning all human sympathy to keep its distance, was what the knowing ones call "nuts" to Scrooge.

Once upon a time—of all the good days in the year, on Christmas Eve—old Scrooge sat busy in his counting-house.

Fuente: Dickens, Charles (2015-11-05T22:58:59). *A Christmas Carol* (Wisehouse Classics - with original illustrations). Wisehouse. Edición de Kindle.

## ANEXO (4)

A continuación, **lee y corrige** los errores contenidos en la carta formal.

Zaragoza, a 28 Marzo de 2019

Estimada S.ra Jimena Cordona:

Lamentamos enormemente cualquier daño causado por nuestro centro de estética. Aceptamos la responsabilidad de haberle hecho daño y nos ponemos en contacto con Usted para disculparnos.

En calidad de encargada he decidido reemborsarle todo el e dinero que usted ha invertido por nuestro servicio, como muestra de nuestra comprensión en este asunto.

Así mismo queremos hacerle un regalo ofreciendole una sesión de depilación gratis como simbolo de nuestra comprensión en este asunto.

Además, con respecto del trato que usted recibió, le podemos asegurar que ya avisamos todas las empleadas para que no vuelvan a pasar asuntos (¿?) tan graves como el que usted nos planteó (¿?) con su carta.

Le pedimos sinceramente disculpas por las molestias que esta situación le ha causado. Para cualquier información no dude en ponerse en contacto con nuestro servicio al cliente por teléfono, por correo electrónico o también por correo tradicional.

Le agradecemos mucho de habernos escrito y esperamos que volverá a nuestro centro y que le guste la sesión gratuita que le ofrecemos.

Atentamente,

Centro de estética *La Impecable*

## ANEXO (5)

A continuación, **lee y corrige** los errores contenidos en la carta formal.

Dña. María Dolores Abad  
Departamento de Filosofía y Letras  
Calle Pedro Cerbuna, 13  
50009, Zaragoza

Zaragoza, 23 de abril de 2019

Ilustrísima señora decana:

Le escribo para comunicarles que quisiera hacer constar mi insatisfacción con respecto a la falta de papel higiénico en los servicios públicos de nuestra facultad. Además, otro problema es que los servicios se encuentran cerrados muy frecuentemente durante los periodos de descanso.

Nos agradaría dar algunas sugerencias para resolver estos problemas. En primer lugar, le pediría que usara el dinero que tendría que ser utilizado para comprar nuevos ordenadores para comprar artículos de primera necesidad, como rollos de papel o jabón para las manos.

En segundo lugar, se podrían organizar turnos entre los colaboradores para que controlen los servicios durante los horarios de apertura.

En último lugar, por lo que concierne el cierre de los servicios públicos, sin embargo, yo propondría que se eligiera alguien responsable que garantizara que durante el descanso los baños serían utilizados solo por los estudiantes.

Espero que mis consejos pueden ayudar a que este problema se resuelva pronto.

Le doy la gracia por una pronta respuesta,

Atentamente,

Ilaria Ambrosini

## ANEXO (6)

A continuación, **lee** y **corrige** los errores contenidos en la carta formal.

Ilaria Ambrosini  
Calle Marcial, 5  
5005 Zaragoza  
Correo electrónico: [ilariaambr@gmail.com](mailto:ilariaambr@gmail.com)

Dr. D. Mario López  
Universidad de Zaragoza  
Calle Pedro Cerbuna, 13  
5009 Zaragoza

En Zaragoza, 10 de marzo de 2019

Estimado Sr. Don Mario López:

Me dirijo a usted con el objetivo de solicitar una plaza en el Curso de Máster en “Enseñanza de idiomas”, tras la finalización de mis estudios de Mediación Lingüística y Cultural en la Universidad Ca’ Foscari de Venecia, pues deseo acabar con este curso, así que podría enseñar que he aprendido, Inglés y Español, en una escuela de lenguas.

Con respecto a mis estudios, he obtenido una nota final de 105 y he hecho una certificación lingüística inglesa *IELTS* donde he obtenido como resultado final una puntuación de 7.5 correspondiente a un total de C1. Respecto de mi conocimiento del español, tengo el nivel C1, obtenido en el centro lingüístico de mi ciudad, de ahí que los cursos en lengua extranjera no sean un impedimento para mi aprendizaje.

Mi objetivo con respecto a este Máster es profundizar el conocimiento de la lengua española y inglesa, pero en este caso sobretodo española, así que al final del máster podría enseñar el español como lengua extranjera. Además, en este momento estoy estudiando español en Zaragoza y estaré aquí por 2 meses aun, por lo que pienso que el idioma no será un problema por el aprovechamiento del máster.

Por último, deseo comunicarle que estoy a su entera disposición para una entrevista personal, si usted lo considera oportuno.

Agradeciendo de antemano su atención, y en espera de su respuesta, atentamente.

Ilaria Ambrosini

## ANEXO (7)

A continuación, **lee y corrige** los errores contenidos en la carta formal.

Zaragoza, 1 marzo 2019

Estimado sr. Director:

El pasado día 25 de febrero apareció en su periódico un artículo titulado “Veneto: un mundo por descubrir”. Como italiana y, como veneta sobre todo, me siento indignada por el contenido del artículo, como todo lo que ha salido era objeto de puro estereotipo.

En el artículo se han escrito cosas de mi región que nada tiene que ver con la realidad; está lleno de tópicos falsos. Por ejemplo, se dice que somos conocidos como gran bebedores, o por blasfemar e incluso se escribió que los venetos son unos ignorantes. La verdad es que no consigo entender el porqué ya que la región tiene una de las Universidades más antigua de Europa, la universidad de Padova.

Asimismo, en el artículo se mencionó el partido de “La Lega” y yo quería aclarar que el hecho de que en Veneto tenemos a este partido de ultra derecha no quiere decir que somos racistas o cerrados.

El Veneto es una gran tierra de producción de vinos que exporta en todo el mundo, al igual que la comunidad de La Rioja. Además, casi la totalidad de los vinos presume la Denominación de Origen Protegida o Controlada.

¿Puede España presumir una tal cantidad de productos tan famosos? Yo no lo creo. Y por eso quiero que algo sea publicado para que se compense la imagen negativa promocionada por su artículo.

Espero que con esta carta haya entendido que los tópicos no siempre son correctos y que alimentarlos puede causar daño a las ciudades y también a los ciudadanos.

Agradecida por su atención, se despide,

Ilaria Ambrosini

