

Raúl Fernández Jódar  
*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)*  
raulfdez@amu.edu.pl

## **Teoría y actualidad de los errores por interferencia desde un punto de vista pedagógico**

### **Abstract:**

#### **Theory and Present of the Interference Errors from a Pedagogical Point of View**

The present paper is a proposal of classification of transfer errors from a pedagogical point of view. It is also a proposal to work with transfer errors, since, thanks to the use of the monitor model, you can activate the autocorrection so that these errors can be easily avoided.

**Keywords:** error, interference, monitor model, second language acquisition, transference

### **Streszczenie:**

#### **Teoria i stan aktualny błędów interferencyjnych z pedagogicznego punktu widzenia**

Artykuł jest propozycją klasyfikacji błędów interferencyjnych z pedagogicznego punktu widzenia. Jest to również propozycja pracy nad poprawą błędów transferencyjnych, gdyż dzięki użyciu „monitor model” można wyuczyć się samopoprawy własnych błędów, w taki sposób, że błędy te można w efekcie z łatwością wyeliminować.

**Słowa kluczowe:** błąd, interferencja, model monitora, akwizycja języków obcych, transferencja

## 1. Introducción

El habla de las personas no es uniforme en todos sus aspectos sino que disponemos de un margen de identidad y creación propia que nos permite individualizar nuestra forma de hablar. Por lo cual, podemos reconocer tanto al individuo como al colectivo regional o social al que pertenece por sus producciones en su la lengua materna (LM).

Así mismo, podemos reconocer en la mayoría de los casos la LM de un hablante de lengua segunda (L2).

El ideal de todo aprendiz de lenguas extranjeras es conseguir cualquier objetivo comunicativo y/o ser capaz de producir una lengua que no sea reconocida como la de un no nativo y que disponga de la misma competencia comunicativa en su LM y en la L2. Para esto, evidentemente, debemos eliminar todas aquellas desviaciones de la norma común de la L2 que no sean susceptibles de ser cometidas por un nativo y aclarar las que sí puedan serlo.

Los errores por transferencia forman parte de las desviaciones de la norma general que un nativo no suele cometer. Al mismo tiempo, como observaremos, podrían ser los más fácilmente eliminados.

## 2. Equivocaciones y errores

Como observamos en clase de E/LE no todas las desviaciones a la norma son de la misma entidad y por lo tanto no requieren del mismo tipo de intervención. Por ejemplo, Corder [1967] distingue entre *errores sistemáticos*, que son aquellos que pueden caracterizar la

*interlengua*<sup>1</sup> (IL) del aprendiz por formar parte de la norma en desarrollo de ésta, y *errores de producción*, que serían los cometidos puntualmente. Para los primeros utiliza el término inglés *error* y para los segundos *mistake*, traducidos al español frecuentemente como *error* y *falta* respectivamente, por ejemplo en [Fernández, 1997: 28] o [Borrego Ledesma, 2001: 91], aunque según el diccionario de la R.A.E. por *falta* se entiende: “Error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita”. Por lo tanto es más adecuado utilizar los términos *error* y *equivocación* [Ferrán Salvadó, 1990].

Con estos dos términos, como ya hemos comentado, distinguimos las desviaciones a la norma según su entidad: *equivocación* para las faltas causadas por cansancio, falta de concentración, dejación, etc, o incluso, como un eventual recurso estratégico y que, por lo tanto, el propio aprendiz está en disposición de autocorregirse si se le da la oportunidad con los mecanismos adecuados, ya sea en la producción oral como escrita; y *error* para las faltas motivadas por la aplicación de una norma propia de la IL pero distinta de la norma de la lengua meta.

En este último caso, y desde una perspectiva pedagógica, deberíamos distinguir entre *error por superar* que es aquel que se deriva del desconocimiento de la norma de la L2 al no haber alcanzado el nivel suficiente de desarrollo de la IL frente a *error en superación* que es aquel que teóricamente puede superarse puesto que el *input* ya presentado al aprendiz le ofrece la manera de hacerlo. Esta distinción nos servirá para tener en cuenta qué corregir sistemáticamente y qué obviar temporalmente o no corregir sistemáticamente.

Si estos errores en superación se repiten durante sucesivos estadios de la evolución de la IL, entonces, nos encontramos ante *errores fosilizables*. En cambio, si desaparecen en el estadio pertinente serán *transitorios*.

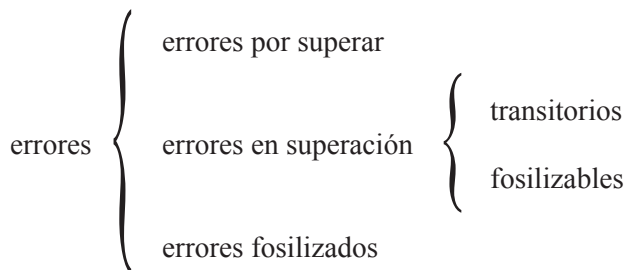
En el momento en el que el aprendiz dé por concluido su aprendizaje de la L2 los errores en superación fosilizables se convertirán en

---

<sup>1</sup> Comobien es sabido el término *interlengua* es una propuesta de Selinker [1972] y sirve para designar a la lengua en evolución del aprendiz de una lengua extranjera o segunda.

*errores fosilizados* y el tipo de intervención deberá ser diferente al de los casos anteriores.

Teniendo en cuenta todos los tipos de errores señalados proponemos el siguiente esquema con funciones pedagógicas ya que los tres tipos de errores requieren formas diferentes de intervención. Así, los errores por superar no exigen una intervención sistemática sino puntual y orientativa; en cambio, los errores en superación sí exigen una intervención sistemática, siempre teniendo en cuenta el tipo de producción y su objetivo ya que, como bien sabemos, no se corrige de la misma forma una diálogo espontáneo que un diálogo dirigido; y finalmente, los errores fosilizados requieren una intervención específica e individualizada.



Debemos tener siempre en cuenta que la clasificación de los errores responde a criterios que pueden variar dependiendo de las necesidades del profesor o del investigador. Por lo tanto, hay tantas posibles clasificaciones como fines. Si en el anterior esquema teníamos en cuenta la intervención pedagógica sobre el error, en el siguiente apartado veremos una clasificación dependiendo de las causas de éste.

### 3. El origen de los errores

Cuando un aprendiz se enfrenta a un acto de uso de la L2 se ve en la obligación de contraponer dos deseos: el de comunicarse y el de no cometer errores que desvirtúen la comunicación. Así, para evitar estas carencias lingüísticas que el propio aprendiz es consciente de poseer, éste emplea estrategias comunicativas que podemos agrupar alrededor de cuatro ideas básicas:

1. *Simplificación*. Igual que los niños simplifican la morfosintaxis de su LM durante el proceso de adquisición y por ejemplo producen oraciones de dos palabras entre los 20 y 24 meses del tipo *\*Dónde casa* o *\*Aquí gato* [Clemente Estevan, 1995: 114] en las que se omiten determinantes, verbos, preposiciones, etc, los aprendices de una L2 producen también oraciones reducidas pero que mantienen el mensaje original. Por ejemplo, cuando se marca el tiempo con un adverbio temporal al desconocer los tiempos verbales o se utiliza exclusivamente el indicativo frente al subjuntivo. También es cierto que frente a esta simplificación podemos encontrarnos con una eventual complicación cuando por ejemplo se sobreutilizan los pronombres personales para ganar tiempo en el discurso oral o aparentar utilizar más vocabulario en el discurso escrito.

2. *Generalización*. La *generalización* no afecta únicamente a formas irregulares presentadas como regulares (como ocurre con el participio, por ejemplo, *ponido* en vez de *puesto*), sino también a casos en los que el aprendiz, a partir de una observación incompleta de algún determinado uso gramatical, extiende una norma a otros contextos que no la exigen. Por ejemplo, cuando se utiliza la preposición *a* delante de objeto directo para indicar persona y produce oraciones como *\*Sandra tiene a dos hijos*.

3. *Evitación*. Cuando el aprendiz se siente desbordado por su conocimiento incompleto de la L2 opta por diferentes estrategias de *evitación* como sería la utilización de perífrasis para evitar estructuras desconocidas, la reducción del contenido o su variación para

adaptarlo a las posibilidades de las que se dispone o incluso abandona el mensaje o interrumpe la comunicación.

4. *Transferencia o interferencia*. Otra posibilidad para el aprendiz cuando su competencia comunicativa no le permite desenvolverse plenamente en la L2 es recurrir a la LM como fuente de reglas que desconoce de la primera. En ocasiones esta transferencia puede ser positiva, cuando la regla es idéntica en ambas lenguas, en otras puede ser negativa, si difieren.

Los términos *transferencia* e *interferencia* son utilizados por muchos autores como sinónimos. En cambio, en nuestra opinión, el primer término es más amplio que el segundo: mientras que la *transferencia* puede ser positiva o negativa, la *interferencia* es siempre negativa. Así que cuando utilizamos el término *interferencia* nos referimos a la *transferencia negativa*. Así mismo, cuando nos referimos a *errores por transferencia* es evidente que ésta es negativa puesto que causa errores.

Estas *interferencias* las podemos dividir en:

a. *Interferencia fonética*. Se puede identificar con cierta facilidad rasgos comunes en la producción fonética de los aprendices de español. Por ejemplo, los aprendices polacos no distinguen entre los sonidos oclusivos y aproximantes intervocálicos de los fonemas / b, d, g /.

b. *Interferencia morfológica*. Un ejemplo de la IL de los aprendices polacos de español sería el uso erróneo de las categorías de adverbio y adjetivo en frases como *\*Tienes un aspecto normalmente* en la que se confunde el adjetivo *normal* (con significado de ‘común’, ‘corriente’ y que también puede funcionar como adverbio) con el adverbio *normalmente* (con significado de ‘habitualmente’) por el polaco *normalnie* que puede distinguir ambos significados por el orden en el que se presenta en la frase. Así, traducimos *Normalnie śpiewasz* por *Normalmente cantas* o *Cantas normalmente* y *Śpiewasz normalnie* por *Cantas normal*.

c. *Interferencia sintáctica*. Son casos de utilización errónea por analogía con la LM de construcciones sintácticas. Por ejemplo, *\*Hoy es caliente* por *Hoy hace calor* del polaco *Dzisiaj jest gorąco*.

d. *Interferencia léxica*. En este caso se transfieren lexías de préstamos literales, préstamos adaptados o falsos amigos. Un ejemplo de esto último sería el uso de la palabra *firma*, que en polaco equivale a ‘empresa’ y no al ‘acto de escribir el nombre y apellido en un documento’. Así, nos encontramos con producciones ambiguas del tipo *El director no estaba en la firma* de donde podríamos entender que ‘el director no estuvo presente durante la firma de un documento’ y no que ‘no estaba en su lugar de trabajo’.

Y aunque no entran en el campo de la gramática, sino en el de la retórica y en el de la sociopragmática debemos hacer referencia a dos tipos más de interferencias:

e. *Interferencia discursiva*. La interferencia discursiva no siempre tiene un reflejo tan evidente sobre las producciones de los aprendices como en los casos anteriores. Pero, como ya demostramos en Fernández Jódar (2003), donde se comparaba la construcción del monólogo en español, polaco e inglés, la construcción del discurso también varía dependiendo de la LM.

f. *Interferencia pragmática*. El conocimiento exhaustivo de la gramática de la L2 no presupone su uso correcto, es decir, la *competencia lingüística* no equivale a la *competencia comunicativa*. Por ejemplo, los aprendices automatizan rápidamente la traducción de los saludos (*Buenos días* equivale a *Dzień dobry*). En cambio, tardan mucho en automatizar cuándo utilizarlos, puesto que en español su uso depende de las comidas y en polaco de la luz solar; y dónde usarlos, ya que, por ejemplo, los españoles se saludan al cruzarse en las escaleras de un edificio aunque no se conozcan frente a los polacos que no lo hacen, aunque éstos sí se saludan al entrar en un compartimiento del tren.

#### **4. La lengua materna y la importancia de los errores por transferencia**

El papel de la LM en la adquisición de una L2 ha sido interpretado de muy diversas maneras. Desde el modelo del Análisis Contrastivo (AC) basado en el behaviorismo psicológico y que parte de los trabajos de Fries [1945] y Lado [1957] en el que se considera que todos los errores se deben a la transferencia negativa de la LM, hasta estudios de los años setenta y ochenta en los que se llegaron a limitar estos errores por transferencia a un 3%, como ocurre en Dulay y Burt [1974]. Incluso, algunos investigadores no sólo limitan su importancia por cantidad sino que además afirman, como en el caso de Ravera Carreño [1990: 16] que ni siquiera “se transfieren naturalmente reglas de morfosintaxis, aunque sí se transfiere léxico”, afirmación que podría ser tenida por una temeridad. En general, se suele considerar que los errores por transferencia de la LM suman sobre el 33% del total de errores producidos [Fernández, 1997: 16]. La diferencia entre unos porcentajes y otros puede ser fácilmente explicada si tenemos en cuenta que el estudio de Dulay y Burt [1974] se realizó con niños y la diferencia de edad de los aprendices es determinante en este caso. Tampoco podemos reducir la cuestión a un mero baile de cifras. Los errores por transferencia tienen su propio peso incuestionable y en cualquier clase de E/LE nos enfrentamos a una batería de ellos. Sobre todo deberíamos tener en cuenta que los errores por transferencia son justamente los que en mayor medida tienden a fosilizarse, como comprobamos en Fernández Jódar [2006]. Al mismo tiempo son los que con mayor facilidad podrían evitarse como comprobaremos en el siguiente apartado.



## 5. El modelo del monitor y la activación de la autocorrección mediante la antigramática

El Modelo del Monitor propuesto por Krashen [1977, 1981, 1985] es un modelo de la adquisición de las L2 en el que se parte de la distinción entre adquisición y aprendizaje. El aprendizaje consta de todos los mecanismos que el aprendiz utiliza conscientemente (memorización de listas de vocabulario, la asistencia a clase, los ejercicios, etc.) para ampliar y usar correctamente sus conocimientos de la L2 hasta que el uso de esos conocimientos se automatiza y pasan al subconsciente.

Es evidente que existe una distinción entre lo consciente y lo subconsciente cuando se aprende una L2. Por ejemplo, estamos acostumbrados a que los aprendices memoricen los paradigmas de las formas verbales y las reciten siguiendo el orden tradicional (yo, tú, él/ella/usted, nosotros/-as, vosotros/-as, ellos/-as/ustedes). Incluso, muchos consideran que recitar los paradigmas rápidamente equivale a conocerlos mejor. En cambio, si a continuación les preguntamos por diferentes personas y número del mismo paradigma (por ejemplo, primero *tú*, después *nosotros*, luego *yo*, etc.), no les resulta posible recitar tan rápido puesto que para recordar la tercera persona del singular primero deben recordar la primera y la segunda. Esto es un indicio de que esos conocimientos todavía están en la esfera de lo consciente, del aprendizaje. Cuando preguntamos a un aprendiz por formas alternas, sin seguir el orden tradicional del paradigma, y éste responde automáticamente, podemos inferir que esos conocimientos han pasado a la esfera de lo subconsciente y, por tanto, han sido adquiridos. Cuando una persona aprende una L2 hay, según Krashen, tres factores internos operantes. Dos son procesos subconscientes: el *filtro* y el *organizador*; y otro consciente: el *monitor*.

El filtro es el primer gran obstáculo que se debe superar en la adquisición de la L2 y se basa en los factores emocionales que pueden afectar a dicha adquisición, es decir, la motivación del aprendiz, su actitud o sus estados emocionales. La timidez, por ejemplo, es un

factor que puede llegar a ralentizar extremadamente o incluso hacer fracasar el proceso de adquisición de una L2.

El organizador, por otra parte, procesa subcientemente la información que supera el filtro reorganizándola en el nuevo sistema que se adquiere de la L2.

El monitor se encarga del procesado consciente de la información lingüística. Así, mediante el monitor, los aprendices utilizan sus conocimientos lingüísticos para realizar producciones correctas o autocorregirlas. En el ejemplo anteriormente referido hemos observado como un aprendiz recurre al monitor para procesar la información lingüística que posee y recitar el paradigma de una forma verbal aun no habiéndola adquirido. La efectividad con la cual el aprendiz puede hacer uso del monitor depende de diferentes factores como su grado de desarrollo cognitivo, su edad, la tarea para la cual es requerido o su personalidad.

También hay que tener en cuenta que el uso del monitor mejora la producción durante el aprendizaje y no afecta directamente sobre lo adquirido. En los niños, por ejemplo, el monitor no juega ningún papel ya que todo el proceso se basa en la adquisición. Otro caso muy diferente sería el de los aprendices de L2 en contextos institucionales y no nativos. Son estos los que con mayor intensidad hacen uso del monitor en sus producciones puesto que, además de cumplir unos objetivos con su comunicación, se les exige corrección para poder superar los exámenes.

Generalmente, el *input* proporcionado y al cual se recurre en el uso del monitor es el que se limita a la gramática prescriptiva y/o descriptiva. En cambio, como observamos en Fernández Jódar [2006], la gramática prescriptiva y/o descriptiva en la que se apoyan los manuales no es suficiente en el aprendizaje de L2 y para la corrección de errores por transferencia. Cuando trabajamos con aprendices de una misma nacionalidad podemos observar que los errores, y entre ellos los debidos a la transferencia, se repiten hasta en muchos casos quedar fosilizados. La descripción de los errores y de su evolución por estadios, es decir, el estudio de la IL, nos proporcionaría una gramática de errores o antigramática de estos

aprendice<sup>2</sup>. Parece lógico, pues, que si potenciamos el uso del monitor enriqueciendo el *input* con información descriptiva y/o prescriptiva de la gramática, al mismo tiempo deberíamos enriquecerlo con la descripción de la antigramática. Deberíamos, por lo tanto, incluir esquemas de la antigramática junto a los esquemas gramaticales que aparecen en los manuales al uso, como modelos de lo que no es correcto.

## 6. Conclusió

Tradicionalmente tendemos a pensar que el poner por escrito ejemplos incorrectos en manuales o libros de ejercicios favorece a la confusión, puesto que se da por entendido que lo que está en el libro es lo que se debe aprender y lo que no está debe ser obviado. Esta es la idea que deberíamos desterrar puesto que no sólo podemos aprender con normas que nos advierten del uso correcto sino también con normas que nos adviertan del uso incorrecto. Enriquecer el *input* con aquellas estructuras que interfieren en el aprendizaje y la adquisición de una L2 no es negativo sino una forma de enriquecer y potenciar el uso del monitor.

## Bibliografía

BARALO, M. (1996), “Adquisición y/o aprendizaje del español /LE”, en: Rueda, M. [et al.] (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, León, pp. 63-68.

---

<sup>2</sup> La antigramática o gramática de errores es un elemento que siempre se tiene que dar como primer paso antes de enfrentarse a la corrección de las interferencias de la lengua materna, aunque sea en base a una gramática “mínima” de errores como en Vázquez [1999].

- BORREGO LEDESMA, I. (2001), "Errores y aprendizaje", *Forma*, 2, pp. 85-100.
- CLEMENTE ESTEVAN, R.A. (1995), *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*, Octaedro, Barcelona.
- CORDER, S.P. (1967), "The Significance of Learners' Errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170. Traducido en: Muñoz Licerias, J. (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid, pp. 31-40.
- DULAY, H. & BURT, M. (1974), "You can't learn without goofing: an analysis of children's second language errors", en: Richards, J. (ed.), *Error Analysis*. Longman, Londres, pp. 95-123.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. (1982), *Language two*, Oxford University Press, Oxford.
- FERNÁNDEZ, S. (1996), "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE Tratamiento didáctico", en: Rueda, M. [et al. (eds.)], *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, León, pp. 147-154.
- FERNÁNDEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2003), "La organización del discurso en polaco español como generador de incomprensión", en: Gregori i Gomis, A. [et al.] (eds.), *El enfoque social y cultural en los estudios lingüísticos y literarios*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, pp. 125-134.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2006), "Enseñar los errores. Corrección de errores por transferencia del polaco en aprendices de español", *Estudios Hispánicos*, XIV, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, pp. 83-93.
- FERRÁN SALVADÓ, J.M. (1990), "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", en: Guerrini, M.C. Peña, P. (eds.), *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*, Santillana, Madrid, pp. 282-300.
- FRIES, Ch. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- KRASHEN, S. (1977), "The monitor model of adult second language performance", en: Burt, M., Dulay H., Finocchiaro, M. (eds.), *Viewpoints*

- on English as a Second Language*, Regents, New York, pp. 152-161.  
Traducido en: Muñoz Liceras, J. (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid, pp. 143-152.
- KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and learning*, Pergamon Press, Oxford.
- KRASHEN, S. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, Londres.
- LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- MC Laughlin (1978), "The monitor model: some methodological considerations", *Language Learning*, Vol. 28, 1, Págs. 69-83. (Traducido en: Juana Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid, 1992. pp. 153-176)
- RAE (1992), *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- RAVERA CARREÑO, M. (1990), "La expresión oral: teoría, tendencias y actividades", en: Guerrini, M.C.&Peña P. (eds.), *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*, Santillana, Madrid, pp. 13-42.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231. Traducido en: Muñoz Liceras, J. (ed.), (1992), *La adquisición de las lengua extranjeras*, Visor, Madrid, pp. 79-101.
- VÁZQUEZ, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Edelsa, Madrid.