



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PROGRAMA DE POSGRADO

**“ANÁLISIS DE ERRORES DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA
EN EL APRENDIZAJE DEL ITALIANO.”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA
VICENTE GABRIEL ZEPEDA BARRIOS

DIRECTORA DE TESIS
DRA. LEONOR SÁNCHEZ PÉREZ

MÉXICO D.F. NOVIEMBRE DE 2010





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TÍTULO

“ANÁLISIS DE ERRORES DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA
EN EL APRENDIZAJE DEL ITALIANO.”

APROBADO POR

Directora de la Tesis: DRA. TERESA LEONOR SÁNCHEZ PÉREZ

RECONOCIMIENTOS

A mi amada esposa, Laura Patricia,

quien con su amor y dedicación me ha motivado en todo momento para seguir adelante y ha hecho posible la culminación de esta etapa de mi vida.

A mis queridos hijos, Gabriel y Alejandro,

quienes con su comprensión y sacrificio de su tiempo y momentos muy especiales, me han apoyado y han sido motivo de inspiración para continuar superándome en esta empresa sin fin.

A mi gran amiga Leonor,

quien con su dedicación y entusiasmo hizo posible la realización de esta investigación, ya que con sus enseñanzas e invaluable papel de guía, logró que también yo aprendiera de esta fabulosa experiencia que constituye el verdadero mundo de la investigación y por quien siento gran admiración.

A los Doctores Ángel Sáiz Sáez, Lourdes González, Maria Pia Lamberti Mario Rueda, Miguel Ángel Campos,

cuyos valiosos consejos, sus muy atinados comentarios y cuya paciencia enriquecieron y permitieron llevar a término este trabajo.

A todos mis alumnos, a todos mis profesores y a todos mis colegas, por temor de omitir a alguien,

de quienes he aprendido tanto y por quienes siento un especial cariño,

Es verdaderamente libre

aquel que desea solamente lo que es capaz de realizar

y que hace lo que le agrada.

Jean Jacques Rousseau

Filósofo francés.

1712-1778.

INDICE	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
ANTECEDENTES	
JUSTIFICACIÓN	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	12
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE	
MARCO REFERENCIAL	18
APRENDIZAJE DE LENGUAS	
APRENDIZAJE DE LENGUAS AFINES (ESPAÑOL E ITALIANO)	19
ALGUNOS ESTUDIOS COMPARATIVOS	31
ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	32
CAPÍTULO III	
OBJETIVO GENERAL	36
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
METODOLOGÍA	37
TIPO DE INVESTIGACIÓN	
POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	38
TIPO DE MUESTREO	
TAMAÑO DE LA MUESTRA	39
CONSIDERACIONES ÉTICAS	
VARIABLES Y DEFINICIONES OPERATIVAS	40
VARIABLES INDEPENDIENTES	
VARIABLES DEPENDIENTES	42
CAPÍTULO IV	46
RESULTADOS	
CAPÍTULO V	73
DISCUSIÓN	

CONCLUSIONES	75
PROPUESTA	80
BIBLIGRAFIA	84
INDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS	
Tabla # 1. Registro de carrera	41
Tabla # 2. Registro de manejo de otro idioma	42
Tabla # 3. Registro de tipo de error	43
Cuadro 1. Distribución de la población estudiada por género y por periodo.	46
Gráfica 1. Distribución de la población por carrera.	47
Cuadro 2. Grupos lingüísticos que manejaban los alumnos	48
Cuadro 3. Promedio de errores registrados en la sección de gramática (calificación global)	49
Gráfica 2. Tipo de errores gramaticales	49 – 50
Cuadro 4. Descripción de las calificaciones obtenidas en las diferentes secciones del examen global.	52
Gráficas 3. Distribución de las principales variables estudiadas.	52 – 54
Cuadro 5. Relación entre el rango de la calificación de la producción escrita y el período.	55
Cuadro 6. Rangos de calificación de la producción escrita y de enunciados con error.	
Cuadro 7. Distribución de los errores, enunciados con error, error predominante y combinación más frecuente de los alumnos estudiados por periodo.	57
Gráfica 4. Errores predominantes en la sección de producción escrita.	
Cuadro 8. Tipología de los errores cometidos por los alumnos por periodo.	58
Gráfica 5. Regresión lineal entre número de enunciados y enunciados con error.	59
Gráfica 6. Errores por período.	59 – 62
Gráfica 7. Análisis de conglomerados de los tipos de errores cometidos (dendograma)	63
Cuadro 9. Análisis de los Conglomerados de las Variables Independientes	64
Cuadro 10. Caracterización del total de errores, número de enunciados con error, error predominante y combinación más frecuente de la sección producción escrita.	65

Cuadro 11. Caracterización de los errores de las diferentes partes de la sección de gramática, así como de la calificación que corresponde a esta sección, por conglomerado independiente.	66
Grafica 8. Diferencias entre los conglomerados en las seis partes de la sección de gramática.	67 – 68
Cuadro 12. Caracterización de los errores de las secciones de comprensión (lectura y auditiva) y de producción (escrita y oral) por conglomerado independiente.	69
Gráfica 9. Tendencias de los errores de las secciones de comprensión de lectura y auditiva; producción escrita y oral.	
Cuadro 13. Caracterización del tipo de error por conglomerado	70
Grafica 10. Tipo de error por conglomerado	71 – 72

Quiero que los alumnos

reflexionen antes de preguntar;

que piensen antes de creer

y que juzguen antes de hacer,

pero que hagan lo que se sabe que es bueno, verdadero y útil.

Jan Ámos Komenský

Clérigo, pedagogo y filósofo checoslovaco (Moravia)

(1592-1670)

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje de una lengua, siempre ha estado acompañado, como todo proceso de aprendizaje, por una serie de errores que cometen las personas que la aprenden. Como lo señala Saussure [1857-1913. 1945], a lo largo de la historia de la lingüística como disciplina que se encarga, entre otras cosas, del estudio de la adquisición de una lengua, se han llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones, con la finalidad de dar respuesta a las inquietudes que se plantean los investigadores respecto a cuáles son esos errores y cuáles son sus causas, es decir, por qué las personas que aprenden idiomas, los cometen. El propósito de esta tesis es analizar el tipo de errores y de deficiencias en la producción escrita, que los estudiantes del curso correspondiente al programa de las cuatro habilidades (Plan Global - PG), del Departamento de Italiano (DI), del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presentan durante y al término del curso para aprender esta lengua. Pretende también averiguar las causas propias de las interferencias morfosintácticas y semánticas de la lengua materna (L1), y la función que tienen en el discurso elaborado en la sección que corresponde a la producción escrita del examen de posesión. Asimismo, intento establecer el grado de aprehensión de los alumnos del último nivel del curso de PG, con el fin de proponer, como resultado de este análisis, estrategias didácticas para desarrollar competencias lingüísticas correspondientes a las habilidades de producción oral y producción escrita en el aprendizaje del italiano, con la menor incidencia posible de los errores que normalmente presentan los estudiantes hispanófonos.

Se trata de una investigación retrospectiva, descriptiva, observacional, y transversal de acuerdo con las características propias de la misma. Los motivos que me llevaron a realizar el presente análisis, derivan de observaciones empíricas que me indican, que la práctica pedagógica, así como los libros de texto, los materiales didácticos y el tipo de evaluación que se lleva a cabo al interior del DI, inciden también de manera directa, para que se presente esta problemática.

El diseño de este trabajo se basa en el análisis de los 9,135 vocablos o enunciados de la producción escrita de los 42 alumnos que presentaron el examen de posesión de

italiano, durante los semestres lectivos 2005 – I y 2005 – II. Se fundamenta también en el análisis de los errores contenidos en dichos vocablos o enunciados y en la clasificación de éstos de acuerdo con las 15 categorías utilizadas para este propósito, a saber: en un primer grupo, presento los errores ortográficos, los morfológicos, de sintaxis y de léxico; en un segundo grupo clasifico los errores por omisión, por sustitución, por inclusión, por inversión, por generalización y por interferencia; y en el tercer grupo encontramos los errores de concordancia, de cohesión y de separación silábica, de transcripción fonética e ilegibles. Se basa también en el análisis de las otras secciones del examen (Comprensión Auditiva y Comprensión de Lectura; Producción oral y la sección correspondiente a la Gramática), con el fin de describir si existe una relación directa entre éstas y la sección de la producción escrita, y saber si arrojan diferencias significativas respecto al análisis de los errores en esa misma sección.

La tesis está estructurada en cinco capítulos: En el primero de ellos, describo los antecedentes, es decir, las características del curso, de los estudiantes, del concepto de enseñanza-aprendizaje bajo estas características y del de la evaluación, entre otros. Establezco también la justificación por la cual consideré conveniente abocarme a una tarea de esta naturaleza, así como el planteamiento del problema que acompaña este proceso, y las preguntas de investigación que guían el trabajo.

En el segundo capítulo reviso algunas corrientes teóricas que se refieren al aprendizaje en general y que conforman el Marco Teórico respectivo. Reviso, además, trabajos sobre los conceptos de aprendizaje de lenguas en particular y de lenguas afines de manera específica (el caso del español y del italiano); sobre la interferencia y la transferencia, sobre la percepción de distancia en el aprendizaje de lenguas, sobre la distancia mínima y sobre el reconocimiento de divergencia por parte de los aprendientes. También consideré otras investigaciones en el campo del análisis de errores en el aprendizaje de otras lenguas que han resultado de gran ayuda para tener una panorámica general sobre lo que se ha investigado a este respecto. Estos elementos conforman el Marco Referencial.

El tercer capítulo plantea tanto el objetivo general como los objetivos específicos, la metodología utilizada y los elementos que la acompañan, a saber: tipo de investigación, la descripción de la población objeto de estudio, el tipo de muestreo, la muestra y el

tamaño de la misma; las consideraciones éticas, las variables y las definiciones operativas: variables independientes, variables dependientes, entre otros. Utilicé, como instrumento, la clasificación con las 15 categorías de tipo de error antes citadas.

En el cuarto capítulo expongo una presentación detallada de los resultados obtenidos del análisis de los elementos de este trabajo, es decir, tipos de alumno, el periodo objeto de estudio, la carrera de los alumnos, el aprendizaje de otro idioma, las diferentes partes del examen, las calificaciones obtenidas en las diferentes partes del examen, entre otros; estos datos los obtuve a través del examen mismo así como de la información contenida en el historial académico del CEI de cada uno de ellos. También se detallan, prestando especial atención, los resultados que corresponden a los diferentes tipos de error en su producción escrita, así como su relación con el número de enunciados con error, el error predominante y la combinación más frecuente de errores en los enunciados, al igual que la descripción del análisis por conglomerados de los datos obtenidos.

En el quinto y último capítulo, una vez hecha la presentación de los resultados, procedo a la discusión que se desprende de los mismos y de algunos aspectos teóricos sobre el papel del error en el proceso de aprendizaje y los relaciono con las categorías encontradas, contrastándolos con los estudios revisados en el estado de la cuestión y con las preguntas de la investigación. Recojo las principales conclusiones extraídas de este trabajo de investigación y señalo algunas posibles perspectivas didácticas que pueden abrirse a partir del mismo, las cuales se basan también en algunos conceptos teóricos sobre la evaluación y el papel que juega en el proceso de aprendizaje de cualquier materia de estudio. Finalmente presento, lo que a mi parecer, podrían ser algunos conceptos que puedan orientar la práctica docente y pedagógica que se relacionan directamente con este estudio, con el fin de proponer una didáctica que incida lo más posible en este proceso, para que se presente también la menor incidencia de estos errores, así como una reflexión final, resultado de los conceptos teóricos extraídos de los diferentes autores consultados para este trabajo.

Palabras clave: error, análisis, evaluación, aprendizaje.

*“Uno de los errores de los métodos tradicionales
consiste en prescribir,
desde afuera,
lo que el alumno debe aprender,
sin tomar en cuenta si puede hacerlo,
si el programa establecido
está de acuerdo con sus aptitudes,
con su grado de desarrollo”.*

Cleparède

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

El DI del CEI de la FESA de la UNAM, Ofrece cursos en dos modalidades: el programa correspondiente al PG y el programa de Comprensión de Lectura (CL). El primero, tiene como objetivo, el dominio, por parte de los alumnos, de las cuatro habilidades de una lengua: la producción oral (hablar) y la producción escrita (escribir) como habilidades productivas; la comprensión auditiva y la comprensión de lectura como habilidades receptivas, así como el aprendizaje del sistema gramatical del idioma [DI, 2006]. Este programa, al momento de llevar a cabo el presente trabajo, se dividía en cinco niveles, uno por semestre, es decir, cinco semestres en total; posteriormente, y después de una reestructuración del mismo, se planteó que se cubriera en seis semestres, en lugar de los cinco en los que originalmente se venía cubriendo, y el Consejo Técnico de la Facultad aprobó que así se hiciera.

A su vez, el objetivo que corresponde al programa de los cursos de Comprensión de Lectura, consiste en que los alumnos adquieran las estrategias¹ específicas de esta habilidad de la lengua, con el fin de que puedan acceder a la bibliografía que se publica en italiano y que se relacione, en primer lugar, con los contenidos de las materias de sus respectivas carreras, y, en segundo lugar, con los temas de su vida profesional, y poder cubrir así uno de los requisitos que establecen los planes de estudio de las diferentes carreras que se imparten en la FESA, el de comprensión de lectura de una o dos lenguas extranjeras, según la carrera. Este programa se divide en tres niveles que, al igual que el curso del PG, cada nivel corresponde a un semestre.

Ambos programas contienen, entre otras cosas [DI, 2006]:

- a) los objetivos funcionales y nocionales inherentes a la enseñanza de una lengua;
- b) los contenidos de léxico, gramaticales y morfosintácticos que habrán de enseñarse.

Estos dos incisos constituyen *el qué*;

¹ Las actividades que se realizan en estos cursos, están encaminadas a la comprensión de textos escritos en la lengua meta.

- c) las actividades didácticas a realizarse (*el quién y el cómo*), y que se enfocan a cubrir dichos objetivos y sus respectivos contenidos. *El quién*: las actividades didácticas establecen si es el profesor quien deberá enseñar o explicar algún contenido, o si son los alumnos los que deberán practicar o ejercitar dicho contenido; y *el cómo*: indican también la forma o la modalidad de lo que deberán hacer;
- d) la calendarización (*el cuándo*), la cual establece los tiempos en los que habrán de cubrirse y de realizarse los contenidos, los objetivos y las actividades correspondientes a cada nivel;
- e) la evaluación formal del proceso, entendiéndose como tal, la elaboración, la aplicación y la corrección de dos exámenes, uno parcial y uno final, ambos semestrales y departamentales; así como la asignación de una calificación a los estudiantes que frecuentan los cursos, generalmente derivada del resultado de la aplicación de estos exámenes;
- f) las condiciones y los términos administrativos bajo los cuales habrán de llevarse a cabo todas estas actividades.

El DI cuenta, cada semestre, con una planta docente, en promedio de 22 profesores que atienden aproximadamente a 2,400 alumnos que se dividen en comunidad interna: estudiantes de las carreras, posgrados o especialidades de la FESA, o egresados de la misma, con una fecha de egreso no mayor a dos años, o bien, estudiantes a nivel bachillerato, licenciatura o posgrado de cualquiera de las otras dependencias de la UNAM; y comunidad externa: personas que no estudian en la FESA o en la UNAM.

Los alumnos se distribuyen en 80 grupos, en promedio por semestre, con horarios que van desde las 7:00 y hasta las 20:00 horas. Con base en comentarios que hacen los colegas de otras universidades e instituciones del país, en los encuentros nacionales de profesores de italiano, o en los encuentros de profesores de lenguas, e incluso en los cursos de actualización para profesores que ofrece el Instituto Italiano de Cultura o las universidades italianas, a los cuales asisten colegas de muchas partes del mundo, esta población estudiantil y esta planta docente, colocan al DI de la FESA, como el departamento de este idioma más grande del país, quizá el mayor de América Latina y uno de los más grandes del mundo.

Las clases de cada curso se imparten durante 14 semanas de un semestre lectivo, en dos sesiones por semana de dos horas cada una, ya sea lunes y miércoles, o bien martes y jueves; en este caso, un profesor se hace cargo de cada grupo, pero existen otras dos modalidades: la primera, sólo los viernes, de las 9:00 a las 13:00 hrs., y en este caso, las clases se dividen en dos bloques de dos horas cada uno con dos profesores por grupo, y cada uno de ellos cubre un bloque. En estos dos casos se trabaja cuatro horas por semana, lo que hace un total de 56 horas al semestre, que en el caso de los cursos de PG son 280 hrs. para todo el programa. La segunda modalidad consiste en impartir clases sólo los sábados, con las mismas características que los grupos de los viernes, pero, a diferencia de éstos, son tres cursos al año de doce sesiones cada uno, haciendo un total de 48 hrs. por curso; y en este caso, el programa se divide en seis niveles en lugar de cinco; $48 \text{ hrs.} \times 6 \text{ niveles} = 288 \text{ hrs.}$ en total.

Con el aprendizaje del italiano, los estudiantes pueden presentar cualquiera de los tres exámenes de certificación de la lengua italiana, que las universidades de Perugia, Siena y Roma aplican en México a través del Instituto Italiano de Cultura, o bien, a través de sus sedes alternas, entre las que ahora también se encuentra la FESA. Los alumnos que acreditan uno de estos exámenes, obtienen una constancia reconocida por la Unión Europea, con la que adquieren la posibilidad de obtener becas en diferentes universidades italianas para realizar estudios de posgrado, diplomados o especialidades en las diferentes áreas del conocimiento y de las artes. Éste es, tan solo, uno de los beneficios académicos, pero existen, además, beneficios personales que resultan ser también muy satisfactorios, ya que les permite acceder a la cultura de ese país, cuna de la civilización occidental, en el más amplio sentido de su significado, es decir, acceder a la literatura para poder leer las obras originales de autores y escritores de todos los tiempos y de todos los géneros, como por ejemplo Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio, Italo Calvino, Benvenuto Cellini, Gabriele D'Annunzio, Umberto Eco, Oriana Fallaci, Antonio Gramsci, Giacomo Leopardi, Niccolò di Bernardo dei Machiavelli, Alberto Moravia, Pier Paolo Pasolini, Cesare Pavese, Francesco Petrarca, Torquato Tasso, sólo por mencionar a algunos; o a los premios Nóbel italianos de literatura: Giosuè Carducci, Grazia Deledda, Dario Fo, Eugenio Montale, Luigi Pirandello e Salvatore Quasimodo.

Con el manejo del italiano, también podrán leer periódicos y revistas en esta lengua, tendrán acceso a su cine como manifestación artística y como fenómeno social ya que refleja, entre otras cosas, hechos específicos y formas de ser y de pensar de esa sociedad; a su música en general y a la ópera en particular, ya que Italia ha dado al mundo desde grandes clásicos hasta interpretes modernos, que son del gusto de la mayoría de nuestros alumnos. A su gastronomía, no sólo para degustar su comida, sino el poder también leer y preparar recetas originales; a la arquitectura y al diseño (industrial, automovilístico, textil, mobiliario, entre otros), ya que desde hace mucho tiempo y hasta la actualidad, Italia ostenta un lugar primordial en estos campos; y a una serie de manifestaciones tanto culturales como sociales de todo tipo, por ejemplo, acceder a la información que aparece en *internet*. Hasta no hace muchos años, los docentes de esta lengua, nos veíamos en la necesidad de esperar a que nos llegaran periódicos y revistas o libros, que en el mejor de los casos nos llegaban con una o algunas semanas de retraso; en otros casos teníamos que esperar más tiempo, con la esperanza de que algún colega o persona conocida que fuera a Italia y regresara, nos trajera algún material más o menos reciente. Hoy en día es posible leer los periódicos italianos, vía *internet*, a veces incluso antes de que los mismos italianos lo hagan, ya que al momento de terminar su tiraje, ellos todavía duermen, y aquí en México son alrededor de las 8:00 hrs. de la noche del día anterior. Existe también la posibilidad de estar en contacto con personas hablantes nativas de esta lengua, por medio de correo electrónico, y por medio de todas las nuevas formas con las que contamos actualmente, gracias a la tecnología cibernética. El hablar otro idioma, resulta ser, además, una herramienta muy útil en un mundo cada día más globalizado, cada día más cercano, no sólo desde el punto de vista geográfico, sino en tiempo y en comunicación. Para las personas que hablan otros idiomas, éstos representan puertas abiertas en el comercio, en el mercado de trabajo y en el ámbito del turismo, entre otros.

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se justifica, por lo menos, desde tres puntos de vista: desde el punto de vista práctico, ya que expone primero el problema planteado y, posteriormente, un análisis del mismo el cual nos lleva a conocer la situación por la que atraviesa actualmente el aprendizaje del italiano por parte de estudiantes universitarios (hispanófonos), de las carreras que se imparten en la FESA de la UNAM, o bien, por parte de los alumnos de la comunidad externa que frecuentan el curso de PG. Muestra también los errores que cometen durante su desempeño y las posibles causas que los llevan a cometerlos. Desde el punto de vista teórico, esta investigación generará reflexión y discusión tanto al interior del DI, como en eventos académicos nacionales e internacionales, sobre el conocimiento existente del campo investigado (el Análisis de Errores, AE), así como dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada, ya que para este efecto, se consideran algunas teorías de esa área, mismas que se mencionan en el marco teórico de esta investigación. Finalmente, desde el punto de vista metodológico, este trabajo aplica la metodología de investigación ya mencionada en la introducción de esta tesis, para validar un conocimiento confiable dentro del área del AE en el Aprendizaje del Italiano en particular y en el de las Lenguas Extranjeras en general.

Por otra parte, en cuanto a su alcance, esta investigación abrirá nuevos caminos para estudiar fenómenos de aprendizaje de lenguas extranjeras que deriven de sus resultados, y permitirá sentar algunas bases para otros estudios que surjan a partir de la problemática aquí planteada, pudiendo servir como marco referencial a los mismos. Por último, a título personal y desde el punto de vista profesional, pondrá de manifiesto los conocimientos adquiridos durante su desarrollo y hará que, a partir de su conclusión, el fenómeno ya no sea visto simplemente como una evaluación, o como una forma de asignar una calificación, sino como parte natural del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de 23 años de experiencia como profesor en el DI del CEI de la FESA, observaciones empíricas me sugieren que los alumnos que asisten a los diferentes niveles del curso, después de haber cubierto las unidades didácticas de los libros de texto, así como de los diferentes materiales didácticos que se emplean, una vez que han cubierto los contenidos temáticos, los objetivos y las actividades del programa, al momento de presentar los exámenes parciales y finales respectivos a cada nivel, cuando terminan el curso, y, lo que es aún más importante, al enfrentarse a situaciones reales en las que tienen la necesidad de usar la lengua que están aprendiendo, cometen errores en la competencia comunicativa que se pretende alcanzar con los objetivos y los contenidos del programa. Esto se traduce en una enseñanza de las funciones y de las nociones de un modo que lleva a los alumnos a realizar los actos comunicativos, incluidos en las diferentes fases del proceso, con errores y deficiencias, ya que llegan al siguiente nivel o al final del curso con una serie de limitaciones de tipo gramatical: ortográficas, morfológicas y de sintaxis, de léxico: por desconocimiento de vocablos y de expresiones idiomáticas propias del italiano, por interferencia de falsos cognados de la lengua materna o de otras lenguas que estuvieran cursando o que hubieran cursado, por el uso de hispanismos y neologismos, o errores de tipo semántico, o bien, porque generalizan las reglas gramaticales propias del italiano, o incluso las del español y las trasladan a esa lengua.

Considero que estos errores y estas deficiencias constituyen una razón suficiente para que los docentes que nos dedicamos a la enseñanza de esta lengua, nos planteemos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los errores que presentan los alumnos al momento de comunicarse en situaciones reales en este idioma? A su vez, este planteamiento nos lleva también a exponer la siguiente situación: ¿Cuáles son las causas que provocan que los alumnos cometan esos errores?

La enseñanza impone exteriormente la actividad del alumno

y no responde a sus necesidades;

por lo tanto, es necesario sustituirla con un sistema

que suscite en el alumno una actividad de construcción

que responda a sus intereses

o por lo menos que esté vinculada a un objetivo

en el cual el Yo pueda expresarse.

Louis Not.

Pedagogo francés

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE

Presento a continuación algunos fundamentos teóricos del aprendizaje que, sin pretender ser exhaustivo, servirán de base para mi propósito, no sin antes mencionar que algunos precursores del método científico como Leonardo da Vinci (1452-1519), Copérnico (1473-1543), Kepler (1571-1630) y Galileo Galilei (1564-1642), aplicaron algunas reglas metódicas y sistemáticas para alcanzar la verdad; por ejemplo, Galileo Galilei contribuyó a reforzar la idea de separar el conocimiento científico de la autoridad, de la tradición y de la fe; pero no será hasta la edad moderna cuando se consolide una nueva Filosofía Natural. Descartes (1596-1650), en su obra el Discurso del método, define por primera vez las reglas del método *para dirigir la razón y buscar la verdad en las ciencias*.²

Aun con grandes diferencias entre sí, muchos autores vieron la necesidad de un método que permitiera la investigación de la verdad. En el siglo XVII, la ciencia comenzó a reedificarse sobre las bases de la experiencia y la razón, con lo que se da una revolución científica; se inicia así el método científico fundado en la observación y en la comprobación. Como lo señala Ámos Komenský [2000, p. 188], en el campo pedagógico se intentó sustituir la enseñanza tradicional con métodos basados en esos principios, nace la didáctica como parte de la pedagogía que se ocupa de metodizar el proceso de aprendizaje. Al margen de las diversas respuestas que se dieron a la pregunta³ ¿qué significa aprender?, Platón responde esa pregunta e indica que el verdadero aprendizaje se traduce en la adquisición del conocimiento que es propia de quien llega a niveles superiores de contemplación de lo verdadero. La verdadera sabiduría es de quien logra contemplar, “consumar” o “usar” las partes de valores contenidos en las cosas.

² René Descartes. Discurso del método. segundo título o indicación al título principal *Discours de la methode. Pour bien conduire la raison & chercher*

³ Para McGeoch [1949, p.3], por ejemplo, hay aprendizaje en caso de cambio de rendimiento que resulta del ejercicio; para Osgood [1953, p. 299], en caso de modificación selectiva de respuesta después de la repetición de una misma situación; para Spence [1956, p. 25], en el caso de cambio profundo de conducta, que sigue a la experiencia sucesiva de la misma situación.

El condicionamiento de Pavlov [1927] se consideró como el prototipo del aprendizaje elemental, tanto en el hombre como en el animal. Según la definición que se dé del aprendizaje, incluye un número de hechos más o menos considerable. Las características más generales de este tipo de aprendizaje, son las respuestas condicionadas. Pero para Wittgenstein [1921], el aprendizaje tiene una base en lo sensorial; sin embargo, su postura también sitúa el aprendizaje en el plano de la comprensión, dentro de una visión dominada por el uso intersubjetivo del lenguaje. Según él, la actividad de aprender tiene relación con las acciones de aprendizaje por medios observables y con actos mentales que no son posibles de comprobar sensorialmente. Sostiene también que el aprendizaje humano se produce unido a una forma de vida, a una estructura determinada por la realidad. Así, el aprendizaje está condicionado por nuestro entorno, es decir, en los hechos naturales. Esta postura respecto al aprendizaje, tiene que ver con su Teoría del Significado, en la que la realidad determina el lenguaje y por lo tanto al sujeto que lo utiliza. Concluye, argumentando, que la esencia no es creada por la gramática, sino que se expresa en la gramática.

La cohesión del reflejo condicionado se fundamenta en la Teoría del Condicionamiento clásico de larga tradición psicobiológica, en la que se ha tratado de hacer coincidir el aprendizaje humano y el aprendizaje animal. Wittgenstein se aleja del Conductismo y considera el lenguaje ordinario como algo espontáneo y natural, y no de supuestos y modelos experimentales. Tampoco deja de reconocer que hay elementos que permiten ofrecer un modelo de la conducta del sujeto para su estudio científico, y que constituyen componentes que también afectan directamente la acción de aprender: este autor ve el actuar humano como distinto de otros, como el animal, pues tiene sentido, se vincula estrechamente al lenguaje, tiene un papel en la formación conceptual y está sujeto a valoraciones éticas y sociales. Según Wittgenstein, el ser humano capta las formas de vida a través de los sentidos y esto constituye el elemento fundamental del aprendizaje de conceptos presentes en el lenguaje; tales conceptos se conectan con la realidad, por lo que nos sugiere que es conveniente recordar dos cuestiones: la inexistencia de conceptos con límites fijos y el papel relevante de las circunstancias en que se produce el aprendizaje de un concepto.

En los seres humanos, el aprendizaje contiene una serie de características que lo hacen específico, por ejemplo el razonamiento que se sigue al resolver un problema matemático, o de cualquiera de las otras ramas del conocimiento, o bien cuando aprenden de memoria algunos conceptos como las tablas de multiplicar, los elementos de la tabla periódica, e incluso los nombres de las capitales, de los ríos y de las montañas de los países. Entre estas características, sobresale el rasgo del perfeccionamiento, es decir, el enriquecimiento del individuo como ser humano, y separa el aprender humano de cualquier otro aprendizaje, ya que es en éste, en el que se da el pensamiento, cosa que no ocurre en el aprendizaje animal, aunque para ambos, a veces se pueda usar el término aprender.

Por otra parte, establece el nexo entre pensamiento y acción, concibiendo el pensamiento como algo específicamente humano. El nexo entre lenguaje, pensamiento y la actividad de aprender, está cargado de significado. Esta diferencia entre el aprendizaje humano y aprendizaje animal es algo que aparece habitualmente asociado al empleo ordinario del término “pensar”; ya que cuando se aprende de un modo determinado, se ejercitan actos de pensamiento. Así, el aprender humano no sólo supone la capacidad de pensar, sino que, además, lo demuestra en su actividad. Aparece ahora el término “pensar”, que incluye el empleo de tácticas y recursos conocidos, así como la posibilidad de perfeccionar los métodos que se han utilizado. Las actividades mediadas por el pensar, entre las que destaca el aprender, no pueden ser explicadas desde un análisis en función de estímulos y respuestas.

También el aprendizaje verbal de Ebbinghaus [1897]⁴, implica el almacenamiento, el procesamiento, y la recuperación activa de la información, y la enseñanza ayuda a los aprendices a desarrollar sus habilidades de procesamiento de la información y aplicarlas de manera sistemática cuando dominan un *currículum*. Este autor también nos señala que el aprendizaje mejora cuando el material es ensayado de manera abierta en vez de sólo leído en silencio, o bien, de cuando se pretende transmitir de manera indirecta, de manera externa, es decir, de afuera hacia adentro, o de manera tradicional, sin ninguna representación significativa para el que aprende; y descubrió los efectos de la posición serial: se memoriza con mayor rapidez la información del

⁴ [citado por Shunk, 1989, p. 24]

principio y la del final que la de en medio. Adoptó la teoría del debilitamiento del olvido, la cual asumía que los rastros de memoria simplemente se desvanecen con el tiempo. Posteriormente, él mismo reemplaza esta teoría por la de la interferencia, y sostiene que el olvido es causado por aprendizaje nuevo que interfiere con la capacidad para recordar algún aprendizaje anterior.

APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Dado que para Wittgenstein, el pensamiento y el conocimiento intervienen directamente en el aprendizaje humano, se aleja nuevamente del conductismo y se acerca cada vez más a la Psicología de la Gestalt. El aprendizaje humano no sólo se relaciona con el pensamiento y el conocimiento, sino que también lo hace con las conexiones entre los estímulos y la situación total, que es uno de los elementos que caracteriza la significatividad del lenguaje. El aprendizaje del lenguaje es, además, requisito previo para acceder a otras actividades humanas, pues muchas de las cosas que se aprenden necesitan de una predeterminación lingüística, y conecta con una forma de vida: se apoya sobre la base de una conducta común de la humanidad. A este respecto, considera que no aprendemos palabras como portadoras de un sentido objetivo, sino usos distintos de esas mismas palabras, al hilo de las actuaciones y en conexión con todo tipo de actividades. El concepto de aprendizaje está directamente vinculado con el de lenguaje, y a través de éste con la noción de forma de vida.

En el plano de la acción, el aprendizaje del lenguaje tiene un lugar privilegiado, pues ese aprendizaje se lleva a cabo en distintos contextos y en situaciones determinadas por la acción. De aquí que el estudio de Wittgenstein sobre el aprendizaje se relacione con las acciones humanas. El lenguaje corresponde a formas de vida: el modo de aprender el lenguaje condiciona la manera de adquirir el significado. El dominio del lenguaje y el significado como uso van unidos. Dentro del aprendizaje del lenguaje la definición puede desempeñar cierto papel; de algún modo, las palabras se incluyen en un lugar en el lenguaje y en la gramática, porque la definición explica el uso y el significado de las palabras.

La forma de usar el lenguaje se adquiere de acuerdo con las correspondientes formas de vida. La estrecha relación entre el aprendizaje del lenguaje y el uso mengua

notablemente el carácter objetivo contenido en el lenguaje, pero no lo hace desaparecer en la medida en que la acción sirve como soporte para que los términos tengan sentido. La acción es objetiva y el término aprendido a partir de ella no pierde ese carácter, pese a su uso intersubjetivo. Persiste una conexión de la dimensión pragmática del lenguaje con el dominio, la experiencia sensorial, con el conocimiento de la realidad empírica. Pero ese nexo cobra tintes pragmatistas: la relación es vista por Wittgenstein desde la actividad que desarrolla el sujeto que habla, aunque sea acerca de su propia experiencia sensorial, éste tiene la técnica de utilizar algo público: la experiencia del mundo del ser humano se lleva a cabo plenamente inserta en un medio intersubjetivo: el uso que adquiere de los términos y enunciados. Toda la realidad es vista sobre todo en su vertiente dinámica -la acción humana- y se refleja en los juegos de lenguaje, que cambian al cambiar esa realidad y esa acción.

Wittgenstein enfoca su interés sobre la actividad lingüística más elemental: cómo comienza un niño a aprender el lenguaje y cómo los adultos le contestan. Descarta una teoría ontológica y aceptada por enfoques semánticos: acepta la primacía de la acción dentro del ámbito humano, que le lleva lejos de un genuino desarrollo ontológico, y la predilección por el uso en la explicación del significado. Destaca que aprender es una experiencia consciente que se manifiesta en la acción: únicamente cuando alguien puede hacer algo, lo puede hacer porque ha aprendido a hacerlo. Por otro lado, hay que tener en cuenta la vertiente pragmática, resultando que el uso de las palabras se aprende sin reflexionar sobre ello. La primacía de la acción y del uso del lenguaje que en ella se involucra hace que su visión de cualquier aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de los conocimientos científicos, aparezca en Wittgenstein dentro del campo de lo consciente y no condicionado por lo inconsciente. La ciencia es un aprendizaje conectado con un lenguaje y unos conocimientos científicos que se presentan como un tipo de experiencia consciente cualificada, que no requiere sujetos psicológicos dotados de características excepcionales o singulares.

En resumen, el aprendizaje del lenguaje y de sus usos conecta con la experiencia en el dominio más básico y las acciones más elementales, y adquiere un carácter conceptual, al tiempo que plantea una vertiente práctica; es también saber seguir una regla y saber utilizar una técnica.

Ahora bien, el aprendizaje inteligente de Novak [1977, p. 23] de la Universidad de Cornell, constituye una técnica de aprendizaje cuya función consiste en ayudar al alumno, por medio de mapas conceptuales⁵, a comprender los conocimientos que tiene que aprender y a relacionarlos entre sí o con otros que ya posee. Los mapas conceptuales son herramientas útiles que ayudan al estudiante a aprender acerca de la estructura del conocimiento y de los procesos de construcción del pensamiento; de esta manera le ayudan a "aprender sobre cómo aprender" y a exteriorizar lo que aprendió.

Mediante un programa denominado Aprender a Aprender, Novack y sus colaboradores, pretendieron liberar el potencial de aprendizaje de los seres humanos que permanece sin desarrollar y de ahí se inicia un movimiento en busca de estrategias pedagógicas que favorezcan la práctica educativa. Ellos definen el mapa conceptual como el recurso esquemático que representa un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura jerárquica de proposiciones, y se fundamenta en el siguiente principio teórico del aprendizaje significativo: la necesidad de conocer las ideas previas de los sujetos, antes de iniciar nuevos aprendizajes, es decir, revela la estructura de significados con el propósito de establecer aprendizajes interrelacionados y no aislados o arbitrarios, en la medida en que los significados de dos o más conceptos, aparecen relacionados en una nueva manera y de forma significativa, teniendo lugar una reconciliación entre las ideas que las integran; en cada relación, los elementos pueden establecerse con otro sentido o significado.

El mapa conceptual es entonces, una representación gráfica de la estructura de un texto que debe incluir las ideas principales y las relaciones entre ellas. Según Skemp [1989, pp. 32-48, 122], interpretando el aprendizaje inteligente de Novak, dice que este tipo de aprendizaje implica la construcción de esquemas, es decir, estructuras cognitivas o intelectuales que representan las relaciones entre conceptos y procesos.

⁵ "Un mapa conceptual es una técnica (estrategia, herramienta o recurso) para representar y organizar el conocimiento empleando conceptos, y frases de enlace entre estos conceptos, Novak, 1977.

MARCO REFERENCIAL

APRENDIZAJE DE LENGUAS:

López [1962, p. 18] sugiere que el aprendizaje de una lengua implica la formación de hábitos lingüísticos; bajo este concepto, el conocimiento de una lengua significa el dominio de sus dos elementos fundamentales: su sistema sonoro y el conjunto de sus mecanismos sintácticos. Como lo describe este autor, el poseer un vocabulario más o menos extenso, sin los medios de utilizarlo por deficiencia en la pronunciación o desconocimiento de las estructuras propias de esa lengua, no proporcionará al estudiante el medio de comunicación en el que debe convertirse. También dice que el sistema sonoro, que en la lengua materna se adquiere de manera inconsciente, en el caso de una segunda lengua, tendrá que adquirirse de manera similar, con procedimientos puramente imitativos, con el uso vivo de expresiones comunes para ejercitar de modo activo el sistema sonoro y el estructural de la nueva lengua. Por medio de ese ejercicio se llegará al establecimiento de los hábitos lingüísticos indispensables, y una vez en posesión de la fisonomía sonoro-estructural de la lengua, se resolverá con mayor facilidad el estudio de los otros aspectos del idioma.

Algunos lingüistas y pedagogos sugieren la preparación auditivo-oral y la consideran indispensable para asegurar el rápido proceso en el aprendizaje de la lectura; por ejemplo, Leonard Bloomfield afirma que si alguien trata de aprender a leer y a hablar al mismo tiempo, el progreso en ambas habilidades se retarda; en cambio, si se obtiene primero una buena forma de hablar y después el sistema escrito, ambos procesos serán más rápidos⁶. Indica también que a partir de estos principios, el establecimiento de los automatismos auditivo-verbales debe ser anterior a la formación de los visuales; éstos se formarán cuando los primeros estén constituidos.

“El profesor de idiomas debe tener una preparación lingüística suficiente para derivar consecuencias pedagógicas aplicables a la solución de problemas didácticos en este campo; debe entender, por ejemplo, el origen de los hábitos lingüísticos que el estudiante posee en relación con su propia lengua y saber la manera de capacitarlo para crear un nuevo conjunto de ellos en relación con la lengua que estudie; debe tener un conocimiento teórico del proceso de la fonación y de la percepción auditiva en general y con especial referencia a la lengua cuya enseñanza profese” [López].

⁶ *Voix et Images de France*. Ministère de l'Éducation Nationale. Paris. Cita recogida por López, 1962, p. 20.

Basándome en estos conceptos, puedo inferir que para resolver, por ejemplo, las dificultades de pronunciación de los estudiantes, y en consecuencia, las dificultades que de ella derivan como la transcripción literal de los fonemas al momento de escribir, el profesor debiera conocer no sólo las características sonoras del idioma que enseña, sino también las diferencias que existen entre éste y la lengua materna del estudiante. Tales diferencias varían en cada par de lenguas y las dificultades que presentan, estarán siempre en razón directa con las mismas. Para los estudiantes cuya lengua materna es el español, la pronunciación de lenguas como el italiano o el portugués, será menos difícil que la pronunciación de lenguas como el inglés, el alemán o el ruso, y la pronunciación de idiomas asiáticos como el chino o el japonés, implicarán aún mayor dificultad en cuanto que ofrecen mayores diferencias respecto a nuestro sistema fonético.

APRENDIZAJE DE LENGUAS AFINES; EL CASO DEL ITALIANO Y DEL ESPAÑOL.

Calvi [1995, p. 2] plantea que el parentesco que existe entre algunas lenguas que pertenecen a una misma familia lingüística, puede ser más o menos cercano; por esta razón, el parentesco entre el italiano y el español, como lenguas que derivan del latín, es uno de los más estrechos. “*La sensación de familiaridad para quien aprende uno de estos idiomas, siendo hablante nativo del otro, se debe a la equivalencia tan estrecha de los sistemas vocálicos que existe entre ambos*”. También remarca que la ausencia de fonemas propios de otras lenguas (como por ejemplo las vocales nasales del francés o del portugués, o bien, las consonantes guturales de estas dos mismas lenguas), le permite, al estudiante, identificar desde las primeras clases que toma, las palabras en el sistema fónico. También llaman la atención la *supuesta* correspondencia de la sintaxis y la gran cantidad de coincidencias léxicas entre ambos idiomas; tanto es así que los estudiantes tienen la sensación de comprender la otra lengua y de poder hablarla sin demasiado esfuerzo. Conforme el estudiante va avanzando en el estudio de esta lengua, y el contacto con el italiano se va profundizando, surgen mayores dificultades, ya que las afinidades que comparten, conllevan a menudo divergencias muy sutiles [Calvi, 1995, p. 6].

Al principio, los estudiantes de lenguas afines, generalmente, no están conscientes de estos fenómenos, y, en su intento por acercarse a la otra lengua, caen en un constante vaivén entre la confianza y la desilusión, al enfrentarse a numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales. Tanto esa supuesta facilidad como las “trampas” que se deben a la cercanía lingüística, se han convertido en algo común, el aprendizaje del italiano por parte de hispanófonos (y viceversa) se ve como algo fácil, pero cuando el contacto con la otra lengua es más profundo, predomina la sensación de “desilusión”. El escritor italiano Edmondo De Amicis⁷ expresó atinadamente esta situación:

“Lo spagnolo non è appunto neanche per noi italiani una lingua facile, o, per dir meglio presenta la gran difficoltà delle lingue facili (...). Si casca nell'italiano senz'accorgersene, si inverte la sintassi ad ogni istante, si ha sempre la propria lingua nell'orecchio e sulle labbra, che ci inciampa, ci confonde, ci tradisce”⁸.

Para Tagliavini [1997, p. 261], la supuesta facilidad se convierte en una paradoja: así, un hispanohablante que estudia por ejemplo italiano y alemán al mismo tiempo, al cabo de un año tendría un conocimiento del primero, superior al del segundo, pero la distancia se iría acortando, hasta el grado de que a los cinco años de contacto con ambas lenguas, el aprendiz dominaría el alemán mejor que el italiano. “Bajo estas condiciones, me atrevería a decir que el italiano es para un hispanófono uno de los idiomas más difíciles de aprender”. Al parecer, no existen evidencias científicas que sustenten la paradoja de Tagliavini en términos cuantitativos; pero lo que sí es verdad, es que la experiencia docente nos lleva a conclusiones similares ya que, a pesar del auge que ha tenido el italiano en los últimos años, los hispanohablantes la conocen poco y mal [Calvi, 1992, p. 13].

Los estudios sobre situaciones de contacto entre italiano y español ponen de manifiesto las afinidades interlingüísticas, ya que la semejanza entre estos dos idiomas permite usar la nueva lengua desde los primeros contactos. Sin embargo, mi experiencia en la enseñanza de lenguas no afines con el español, como el alemán, me

⁷ Cita recogida por Boselli 1943, pp. 23-24.

⁸ El español no es, ni siquiera para nosotros los italianos, una lengua fácil; o, mejor dicho, presenta la gran dificultad de las lenguas fáciles (...). Se cae en la interferencia del italiano sin que uno se dé cuenta, constantemente se invierte la sintaxis, siempre se tiene presente la propia lengua en el oído y en los labios, que nos atrapa, nos confunde, nos traiciona (La traducción es de quien escribe).

permite decir que, dependiendo de la metodología que se utilice, también es posible emplear esta nueva lengua, no solamente desde los primeros contactos, sino desde el primer momento en que la persona entra en contacto con esta lengua.

La noción de interferencia nos remite a los trabajos de Weinreich [1953], quien describe y clasifica casos de contaminaciones recíprocas entre lenguas en contacto en hablantes bilingües, pero la acepción que tomó el término en el campo de la didáctica de lengua extranjera (LE) se basa en la teoría conductista que ve en la lengua materna (L1) un obstáculo para la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos, y considera el Análisis Contrastivo (AC) como una técnica preparatoria para la enseñanza destinada a identificar semejanzas y divergencias entre la L1 y la L2⁹; las áreas de contraste, en particular, serían las responsables de las interferencias.

Desde este punto de vista, las lenguas afines supuestamente serían las más fáciles de aprender; pero estas primeras teorías no nos aclaran hasta qué punto las divergencias y las semejanzas entre estos dos idiomas podrían causar interferencias. Como veremos en los resultados de este estudio, las interferencias no sólo se producen en las zonas de divergencia entre los dos sistemas, sino, principalmente, en los casos de afinidades parciales. Di Pietro [1971] señala que en el ámbito didáctico, la pretensión de desterrar del aula la L1 del estudiante se reveló como algo inviable, sobre todo en el caso de fuertes afinidades con la L2¹⁰.

En los años ochenta, Burt, Dulay y Krashen [1974, 95- 98], llegaron a plantear la adquisición de una L2 como proceso independiente de la L1: negaban que la L1 ejerciera una acción significativa sobre el aprendizaje de la L2, argumentando que los

⁹ De acuerdo con las teorías de Noam Chomsky, la L1 puede aprenderse hasta los doce años de edad, una vez rebasada esa edad, las habilidades lingüísticas del hablante son distintas y toda lengua aprendida posteriormente pasará a ser considerada como una segunda lengua L2. "Por "lengua segunda" (L2) entiendo un idioma que, para el hablante, ocupa un segundo lugar después del idioma materno (L1), y se aprende en contextos naturales. La denominación de "lengua extranjera" (LE), en cambio, prevalece en campo didáctico para indicar el idioma aprendido en contextos institucionales; sin embargo, a menudo las dos etiquetas se utilizan como sinónimos. Albeiro Rodas | Universidad de la Sabana: National English Language Teaching Conference.

¹⁰ En particular, a los estudios publicados por Giovanni Meo Zilio a partir de los años 50, ahora recogidos en Meo Zilio, 1989; sobre el contacto entre italiano y español en América Latina pueden verse también en Lo Cascio (ed.), 1987, Cancellier, 1996 y Vedovelli, 2002.

errores de los aprendices se debían en buena medida a otras causas¹¹. Pero Fernández [1997, pp. 23-26] y Baralo [2004, p. 3]¹² indican que subestimar el papel de la L1 supone, sobre todo en el caso de lenguas afines, negar la evidencia, conclusión a la que llegaron estos investigadores que hicieron hincapié en el papel de la L1 como punto de referencia ineludible en todo aprendizaje lingüístico. En la actualidad, y como veremos de acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo, se tiende a admitir la acción conjunta de secuencias universales de aprendizaje y de la L1. A partir de la década de los ochenta, en el ámbito de la psicolingüística, Gass y Selinker [1992] retomaron la noción de transferencia (*transfer*) en el marco del AC de corte conductista; el término indicaba el fenómeno psicológico que lleva a trasladar a la L2 las estructuras de la L1, a causa del condicionamiento que todo aprendizaje pasado ejerce sobre los nuevos conocimientos. En ese entonces, la atención se centraba en el producto lingüístico de dicho mecanismo, es decir, la interferencia pasaba de la idea de producto a la de proceso, se trataba de un conjunto de estrategias de aprendizaje y producción ensayadas por el aprendiz. Para definir mejor la complejidad del fenómeno, Kellerman y Sharwood Smith [1986] y Odlin [1989]¹³, prefirieron utilizar el concepto de influencia interlingüística (*crosslinguistic influence*) en lugar del de transferencia, que consideraban más amplio. Aparte de las cuestiones terminológicas, resulta común compartir la convicción de que la interferencia no es más que una faceta del proceso, sobre todo, cuando hay un efectivo paralelismo entre los dos sistemas lingüísticos, la transferencia es positiva; por otra parte, Odlin [1989] sostiene que la vertiente negativa no se reduce a pura interferencia, sino que incluye otros fenómenos como la tendencia a evitar estructuras complejas, o a abusar de las más sencillas. Este caso es muy común entre italiano y español, ya que a menudo las dos lenguas no divergen en la estructura sino en la frecuencia de uso de la misma, a nivel discursivo o pragmático.

¹¹ Como referencia de estas formulaciones teóricas, y en particular las técnicas de análisis de errores, ver Santos Gargallo 1993.

¹² Baralo (2004, 3) habla de una *competencia plurilingüística* "que se va construyendo según la biografía lingüística del hablante, de manera que se van integrando en ella todos los conocimientos lingüísticos nuevos de cualquier lengua con la que entre en contacto a través de un *input* significativo".

¹³ Sobre la contribución de la teoría de la interlengua a la enseñanza de lenguas véase García Marcos 1996.

Calvi [1995, p. 14] señala otro concepto muy atinado para describir el proceso de aprendizaje de lenguas afines, el de la percepción de distancia, es decir, la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre los dos códigos. Es precisamente esta percepción, la que favorece la transferencia. Una vez más, cabe destacar que nos encontramos frente a un criterio psicolingüístico, centrado en el aprendiz y en la complejidad de los fenómenos en juego, y no sólo en las semejanzas y en las relaciones de parentesco lingüístico. El hecho de trasladar elementos de una lengua a otra no depende únicamente del contraste lingüístico, tal como lo sugiere Eckman [1977, p. 31], en su teoría de lo marcado, sino también de cómo el hablante percibe dicho contraste. Esto explica por qué algunas estructuras muy marcadas, pueden ser trasladadas a lenguas cercanas, y no a otras distantes. Pero este concepto tampoco aplica al caso específico del alemán, porque tanto en mi experiencia de estudiante como de la de profesor de esta lengua, me indican lo contrario, ya que cuando un hispanohablante construye una estructura, la primera tendencia, es hacerlo de acuerdo a su esquema lingüístico, y esto se puede apreciar claramente en la construcción de frases subordinadas, en las que en alemán, el verbo va al final, lo que no sucede en español: *“Me dijo que quiere vender el coche”*; *“Er hat mir gesagt dass er den Wagen verkaufen will”*; o bien, en frases con verbos modales: *“Quiero quedarme en México”*. *“Ich will in Mexiko bleiben”*.

Según Kellerman [1983. p. 112], los principiantes tienden a trasladar a la L2 incluso estructuras muy marcadas de la L1, sobre todo cuando descubren fuertes analogías con la L2; en los estadios intermedios del aprendizaje, se muestran más reacios a la transferencia, por el reconocimiento de las diferencias, pero vuelven a la primitiva confianza en los niveles más avanzados de competencia. Bizzoni y De Fina [1992, p. 381] y Titone [1995] establecen que este procedimiento en forma de U (*u-shaped*), es fácilmente observable entre los estudiantes que aprenden lenguas afines¹⁴: en el primer contacto con la nueva lengua predomina la transferencia positiva; luego los alumnos, desorientados por las falsas analogías, tienden a tomar las distancias de la L2, pero pronto vuelve a manifestarse la tendencia a trasladar incluso estructuras marcadas,

¹⁴ Aunque también es igualmente observable entre los estudiantes hispanohablantes que aprenden alemán, por ejemplo.

como demuestra, por ejemplo, la frecuencia de cambio de código (*code-switching*) entre hablantes bilingües, incluso de elevado nivel cultural.

Las nociones de transferencia y percepción de distancia son útiles para enfocar el aprendizaje de las dos lenguas, aunque los procesos señalados se producen de forma inconsciente. Corder [1971, pp. 61-69] señala que los únicos datos disponibles son las producciones lingüísticas; en particular, el análisis de errores nos ofrece una ayuda para inferir los mecanismos cognitivos que entran en juego, por ejemplo, cuando los alumnos traducen literalmente de su lengua algunas expresiones como “me da miedo...” - “*mi da paura...*”, en lugar de “*mi fa paura...*”; o bien el clásico caso del uso de las preposiciones: “él va a Italia”, “*lui va a Italia*”, y no “*lui va in Italia*”; así como el cambio de perspectiva que supusieron sus consideraciones sobre el significado de los errores de los alumnos de L2, que llevaron a una nueva visión positiva del error como procedimiento creativo en la formulación de hipótesis sobre la nueva lengua, como por ejemplo cuando los alumnos ya conocen la conjugación de los verbos en presente del modo indicativo, y se aventuran a conjugarlos en futuro (*parlo, hablaré*, en lugar de *parlerò*), o en presente del modo subjuntivo (*parlo, che io parlo*, en lugar de *che io parli*). Baralo [2004, p. 2] por su parte, presenta otra teoría sobre el concepto de interlengua (IL), es decir, el sistema lingüístico no nativo que el hablante va elaborando en su intento por acercarse a la L2, ya que la presencia en la IL de errores sistemáticos que no dependen ni de la L1 ni de la L2 la considera como una prueba del acceso al programa interno de adquisición del lenguaje. Esta teoría también contribuyó a revalorizar el papel de la L1 en el aprendizaje de una nueva lengua, como punto de referencia ineludible en el proceso; la comparación entre los conocimientos adquiridos y los nuevos, es un procedimiento cognitivo que no tiene por qué anularse en el caso del aprendizaje de lenguas. Buena parte de la investigación realizada a partir del modelo teórico de la IL, se ha dirigido a la adquisición espontánea de una L2, que, cuando existe una elevada exposición a la lengua meta y un escaso peso de las actividades de control típicas de contextos escolares, se presta mejor para el estudio de los mecanismos mentales implicados; en cambio, se ha dedicado menor atención a la adquisición de lenguas afines, que presenta unos rasgos muy peculiares, como por ejemplo el estudio de Schmidt [1994, pp. 63-68], dedicado al italiano de los españoles

inmigrados en Suiza, sobresale en este terreno; en el marco de la teoría de la IL y del enfoque cognitivo, él propone un modelo de construcción de la competencia en L2 basado en la noción de estrategia, entendida como conjunto de recursos que el hablante utiliza con la finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje; se observa, en particular, la acción de los siguientes tres procedimientos: la estrategia de la congruencia, basada en la observación de las semejanzas entre la L1 y la L2, y en el traslado de elementos de la L1 a la L2; la estrategia de la correspondencia, basada en la identificación de regularidades de la L2, puestas en relación con la L1, y en la consiguiente aplicación de reglas de conversión L1 - L2¹⁵; y la estrategia de la diferencia, basada en el descubrimiento de las divergencias interlingüísticas y el recurso a estructuras más distantes de la L1, a veces inexistentes en la lengua meta.

Hédiard [1989, 225-231] señala que la investigación sobre el aprendizaje en contextos naturales confirma que la cercanía entre dos lenguas crea una situación de partida muy peculiar, una especie de "plataforma" que coloca al aprendiz en un nivel de interlengua bastante más avanzado que en el caso de lenguas distantes, evitando que recurra a las estrategias de simplificación normalmente utilizadas frente a las barreras lingüísticas; pero, Schmidt [1994, p. 88] advierte que esta facilidad se convierte, muchas veces, en un arma de doble filo, puesto que el hablante se conforma con una *competencia reducida* y los errores tienden a fosilizarse, sobre todo cuando no impiden la comunicación, predomina entonces una tendencia hacia el mínimo esfuerzo cognitivo.

Fernández [1997. pp. 49-57] realizó un estudio sobre la evolución de la interlengua en aprendices de español como L2, teniendo el japonés, el árabe, el francés o el alemán como L1¹⁶, y llegó a conclusiones parecidas; por ejemplo, su análisis evidencia la peculiaridad del grupo francés, en el que se contabilizan menos errores, pero más persistentes y debidos a la interferencia. A su vez, García Gutiérrez [1993, pp. 81-123], describe detalladamente un caso de adquisición del español por parte de una persona

¹⁵ La cual corresponde en este estudio a la generalización.

¹⁶ En el proyecto "EuRom4", llevado a cabo por las universidades de Salamanca, España; Aix-en-Provence, Francia; Roma, Italia y Lisboa, Portugal, encaminado a promocionar el aprendizaje simultáneo de tres lenguas romances para estudiantes adultos [Blanche-Benveniste, 1995].

cuya L1 era el italiano: a pesar del buen dominio de la lengua que poseía a su llegada a España, la inmersión en el contexto nativo no le ayudó a mejorar la calidad de su producción lingüística, sin embargo, su autocorrección y su reflexión gramatical explícita, le permitieron progresivamente evitar los errores que venía cometiendo y pudo mejorar así su competencia. Según la autora, la elevada frecuencia de éxito que se obtiene al hacer uso de la transferencia entre lenguas afines, favorece el estancamiento del aprendizaje.

Sin lugar a dudas, en el aprendizaje guiado de una LE se activan mecanismos mentales parecidos a los de la adquisición espontánea¹⁷; pero también entran en juego distintas estrategias, que dependen de muchas variables, como por ejemplo la edad de los alumnos, su estilo cognitivo, la motivación, el método didáctico, las características de los cursos, el tiempo dedicado al estudio, entre otros. Por eso conviene adoptar un enfoque pedagógico flexible, aprovechando distintas sugerencias pero amoldándolas a la realidad del aula. Una diferencia fundamental entre las situaciones de contacto real y las del aula, según Llobera [1995, pp. 61-69], radica en la motivación comunicativa.

Las metodologías didácticas más usadas en los últimos años, tienen como denominador común, la etiqueta de "comunicativas", pero el alumno que estudia en su país una lengua extranjera no necesita usarla de manera natural ni en su relación con el profesor, ni con sus compañeros; la situación del aula no deja de ser ficticia¹⁸; el alumno no se ve obligado a aventurar hipótesis sobre la L2 para producir significado, como ocurre cuando se encuentra en un país donde se habla esa lengua; en el caso del aprendizaje en el propio país, su comportamiento lingüístico estará motivado más por el deseo de aprender que por la necesidad de comunicarse. La comunicación auténtica posee elementos de impredecibilidad que resultan incompatibles con la práctica sistemática de la enseñanza de idiomas; sin embargo, es verdad que los estudios sobre

¹⁷ Rosario Millán Garrido (2005, p. 482) de la Facultad de Ciencias de la Educación, en su trabajo denominado "Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua" hace la distinción entre **adquisición y aprendizaje** de una segunda lengua, y dice que hasta hace unos años se hablaba de **adquisición** al referirse a la lengua materna, o bien a la adquisición de dos o más lenguas en los bilingües, considerando esto como un proceso por el que el niño en su primera infancia es capaz de hablar de forma espontánea en la lengua en la que hablan los que le rodean. Y también un proceso por el que un niño o un adulto puestos en contacto con otra lengua, y viéndose obligados a comunicarse con ella, acaban también dominándola.

¹⁸ Sin embargo, estoy convencido de que son el método, el material, el programa, el docente, entre otros, los que hacen que los alumnos usen de manera natural o ficticia la lengua que aprenden, dependiendo de lo que se haga con ellos.

la adquisición espontánea nos proporcionan datos que se pueden aplicar al aprendizaje guiado, como por ejemplo cuando deben usar el imperativo al dar instrucciones de cómo llegar a un lugar o de cómo preparar una receta, o al solicitar a los alumnos que cuenten una película que vieron, un libro que leyeron, o bien, al pedirles que describan, expliquen o definan en la lengua meta una palabra desconocida para alguno de sus compañeros.

La proximidad interlingüística, tal y como la define Dabène [1996, pp. 393-399], brinda al alumno una enorme ventaja inicial en la tarea de comprensión, incluso cuando su habilidad de producción es muy incipiente. Entre los hablantes de las mismas familias lingüísticas, de acuerdo con lo que estipulan Dabène y Degache [1996. p. 104], existen grandes posibilidades de comprensión recíproca, que conviene potenciar mediante técnicas apropiadas, es decir, realizando una gramática de la comprensión, esto se refiere a la técnica a través de la cual, se analizan las estrategias de construcción de significado empleadas por hablantes de lenguas afines, se identifican las palabras que no son transparentes con su propia lengua y se elaboran documentos pedagógicos dirigidos a explotar al máximo la comprensión escrita. Asimismo, Schmidt [1994, n. 35, p. 97], planteó la posibilidad de aprovechar el parentesco lingüístico, dotando a los alumnos de las estrategias necesarias para aprender otras lenguas del mismo grupo en momentos sucesivos; o incluso simultáneamente, dada la creciente demanda de conocimientos lingüísticos enfocados más a la comprensión oral o escrita que a las competencias productivas, lo que permite que los hablantes utilicen cada uno su propia L1, sin tener que recurrir al uso de una lengua franca (LF), lengua con la cual se comunican los naturales de pueblos distintos¹⁹.

A la luz de las investigaciones en distintos sectores de las ciencias del lenguaje, se evidencian numerosas peculiaridades del proceso de aprendizaje de lenguas afines. El análisis interlingüístico de Calvi [1995, p. 19], no es suficiente para hacer previsiones seguras y medir el grado de facilidad o dificultad, puesto que la percepción de distancia o cercanía que tienen los alumnos, cuenta tanto como la distancia misma. Sin embargo, Dabène [1996, p. 399] señala que hay evidencias suficientes de la tendencia de los hablantes a emplear estrategias cognitivas específicas cuando perciben proximidad. El

¹⁹ Definición obtenida del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

concepto de interferencia no refleja más que la vertiente negativa del proceso, por lo que conviene plantear un conjunto más amplio de fenómenos de transferencia, de signo positivo. Por otra parte, también establece que en el caso de aprendizaje de lenguas afines, resalta la posibilidad de contar con una comprensión tanto lectora como auditiva bastante avanzada desde el principio del proceso, lo cual no deja de tener consecuencias didácticas significativas, algunas positivas y otras negativas: se puede pensar que una lengua tan cercana a la L1, es muy fácil de enseñar, y muy fácil de aprender, y que con esa comprensión avanzada, los alumnos podrán producir, sin tomar en cuenta que se trata de competencias que requieren diferentes habilidades; por ejemplo, cuando escuchan o cuando leen un texto, dependiendo del nivel en el que se encuentren, su comprensión alcanza generalmente por lo menos un cincuenta por ciento del mismo; si quisieran reproducir, escribir, contar o describir lo que se dice en ese texto, no podrían hacerlo, a menos de que tuvieran los elementos –vocabulario, estructuras, sintaxis, entre otros- para poder hacerlo, y esto sólo se adquiere con el tiempo, con el aprendizaje, con la práctica y con la experiencia de haberlo hecho anteriormente, e incluso cometiendo errores.

Pero también se evidencia la necesidad de reforzar las actividades comparativas que el hablante realiza espontáneamente, por ejemplo, cuando trata de repetir o de construir una frase, ayudándolo en la tarea de discernir regularidades e irregularidades, semejanzas y divergencias; en otras palabras, conviene potenciar las estrategias interlingüísticas de exploración, de esta manera se podrán controlar las interferencias, aprovechando al mismo tiempo los beneficios de la proximidad.

Los estudios a los que Calvi [1995, p. 20-21] se ha referido, permiten enfocar la adquisición de lenguas afines no sólo en términos lingüísticos sino también psicolingüísticos y estratégicos. Dentro de este marco de referencias teóricas, podemos enfocar el proceso de aprendizaje del italiano por parte de hispanófonos según su desarrollo, desde el nivel de competencia cero hasta el avanzado, viendo cómo evoluciona la percepción de la distancia entre la L1 y la L2. Describe también algunos de los aspectos psicolingüísticos que se observan más fácilmente a través de la práctica docente y el análisis de errores, evidenciando las áreas lingüísticas más problemáticas como la distancia mínima en la que la L2 se percibe como una variante

de la L1. No cabe duda que el primer contacto con el italiano produce una gratificante sensación de facilidad, de comprensión inmediata y de simpatía. En general, el estudiante que llega el primer día de clase sin conocimientos previos, cuenta, sin embargo, con un bagaje mínimo de *esquemas* que ha venido elaborando en algunos contactos anteriores (lecturas, canciones, palabras que conoce, etc.); de hecho, la elección del italiano no suele basarse únicamente en motivaciones personales, sino de atracción por la facilidad del idioma, las dotes comunicativas de sus hablantes nativos, la vitalidad de su cultura, el interés turístico, etc. En otras palabras, el aprendiente posee, de entrada, algunas nociones interiorizadas sobre la cercanía entre la L1 y la L2, y manifiesta una actitud positiva y abierta hacia la nueva cultura. La exposición a la LE que se tiene en las primeras clases del curso, afianza la hipótesis de facilidad, y permite un avance bastante rápido, sea cual sea la metodología adoptada. Es así como la percepción de cercanía se basa, a nivel lingüístico, en la afinidad entre los dos sistemas vocálicos, que permite reconocer las palabras que escuchan. En su forma escrita, la lengua resulta todavía más cercana, puesto que se anulan algunas dificultades fonéticas que a veces obstaculizan la comprensión oral. Tanto en la audición de mensajes orales como en la lectura de textos escritos, el alumno reconoce un gran número de palabras *transparentes*, que le permiten un rápido acceso al significado, utilizando su *vocabulario potencial*. Las analogías estructurales también desempeñan un papel decisivo: mientras que en francés el sistema de la negación (*je n'ai pas de l'argent, tu n'as rien acheté, il ne connaît personne, elle non plus, ils n'achètent jamais du lait*, entre otros) y el de la interrogación (*est-ce que...?, va-t-il...? va-t-elle...? Allons-nous...?* entre otros) plantean una inmediata percepción de distancia, el paralelismo entre el italiano y el español en estos y en otros terrenos como los de la aseveración, acentúa la sensación de cercanía; por ejemplo:

*«Essere un uomo significa fare le cose, non cercare scuse per dimostrare che non si possono fare.
Essere un uomo significa essere degno, cosciente delle proprie azioni e responsabilità.
Essere un uomo significa fissare un programma e compierlo, malgrado tutte le circostanze esterne.
Essere un uomo significa sapere ciò che si deve fare e farlo; sapere ciò che si deve dire e dirlo.
Essere un uomo significa alzare gli occhi dalla terra, elevare lo spirito e sognare cose grandi.
Essere un uomo significa essere una persona, cioè qualcuno diverso e differente dagli altri.
Essere un uomo significa creare qualcosa: una famiglia, un affare, un posto, un sistema di vita.
Essere un uomo significa comprendere che il lavoro non è una necessità ma un privilegio.
Essere un uomo significa vergognarsi di prendere in giro una donna, di abusare del debole, di mentire all'ingenuo.*

Essere un uomo significa saper dire: mi sono sbagliato e cercare di non ripetere lo stesso errore. Essere un uomo significa sentire la necessità di applicare una disciplina basata su principi sani e sottomettersi volontariamente alla disciplina stessa.
Essere un uomo significa capire che la vita non ci viene data con tutto risolto, ma che è l'occasione per fare qualcosa di buono. Anonimo.

Fernández [1997, p. 26] indica que el alumno va confirmando sus hipótesis sobre la lengua meta, al mismo tiempo que va activando estrategias de aprendizaje, de equivalencia y de correspondencia, que, como él dice, resultan ser los procedimientos más eficaces, puesto que buena parte de los nuevos elementos lingüísticos coinciden con la L1 o están en relación de reciprocidad. Esto le permite al alumno, a pesar de la distancia entre las habilidades receptivas y productivas, expresarse en la L2 con relativa facilidad, siempre y cuando, no se le pida una actuación prematura²⁰. Por supuesto, a diferencia de lo que ocurre en la adquisición espontánea, en la enseñanza institucional se hace hincapié en las regularidades e irregularidades de la L2, para que las producciones de los alumnos se ajusten a la norma, señalando también algunas diferencias interlingüísticas. Por ejemplo, hay ciertas correspondencias en la formación del femenino (v.g. bueno-buena, *buono-buona*) que el aprendiente tiende a generalizar, pero lo menos que puede hacer el profesor, es señalar las normas divergentes; de la misma manera, poco a poco se va aclarando la distribución de significado entre los *falsos cognados* de uso más común (v.g. subir = *salire*, salir = *uscire* etc.).

Durante las primeras fases de estudio, el alumno asimila las divergencias manteniendo una actitud de confianza y una sensación de facilidad. En el terreno del léxico, por ejemplo, llega a poseer, sin demasiado esfuerzo, un vocabulario que le brinda la posibilidad de expresarse en situaciones comunes, añadiendo al vocabulario potencial cierto número de palabras no transparentes (*ancora*-todavía, *allora*-entonces, *ma*-pero, *pronto*-listo, *presto*-temprano), y almacenando, con relativa facilidad, algunas parejas o series de falsos cognados, por ejemplo, aprenden a utilizar expresiones del tipo: *buon giorno*, *ciao*, *a domani*, *a dopo*, *ci vediamo*, *cos'è questo?*; y que *burro* no significa burro, sino *mantequilla*; *forse* no quiere decir *fuerza*, sino *quizá*, *tal vez*, *tuttavia* no es

²⁰ Una de las situaciones en las que la frecuencia de errores interlingüales es mayor, corresponde a las actuaciones prematuras, es decir, cuando el aprendiz no tiene todavía los elementos apropiados para la tarea que se le pide que realice.

todavía, sino *sin embargo* y que *anche* (se pronuncia “unque”) no significa *aunque*, sino *también*. Con las diferencias individuales normales y con sus respectivas interferencias, el nivel de competencia que alcanza cada alumno, suele ser bastante alto, es decir, hay una aproximación a la norma aceptable, y esto no sólo en lo que se refiere a la comprensión, tanto oral como escrita, sino también a las habilidades productivas. Calvi [1999, p.26] indica que cuando los estudiantes reconocen la divergencia entre las dos lenguas, y perciben la distancia que hay entre ellas, después de los primeros éxitos, el aprendizaje suele entrar en una fase crítica más o menos marcada, según las variaciones individuales. Esta dificultad se da a medida que el estudio avanza hacia niveles más profundos de análisis; la L1 ya no representa una referencia segura; las divergencias son más notorias que las afinidades, y el aprendiz pierde confianza. En esta fase, la transferencia negativa se manifiesta no sólo como interferencia sino, sobre todo, como alejamiento de la L1, y la percepción de distancia es mayor.

Se supone que en la adquisición espontánea, también el hablante pasa por esta etapa, la tendencia a detenerse en los niveles de interlengua adquiridos al inicio, puede depender tanto de la pérdida de la motivación comunicativa como del descubrimiento de ciertas dificultades. En el aula, la tensión por acercarse a la norma es más fuerte; pero el cumplimiento de esta tarea resulta bastante más difícil de lo previsto.

Los estudios de Odlin [1989], niegan la acción de la L1 en el aprendizaje de la L2, y hacen referencia a secuencias de adquisición que se observan sobre todo en la morfosintaxis; estos errores se deben a la L2 más que a la interferencia. Esos estudios también señalan que entre lenguas afines, puede darse la transferencia de morfemas, como en las conjugaciones verbales: *io comprava*, en lugar de *io compravo*, *io studiarò*, en lugar de *io studierò*; y como en el caso de la flexión nominal, por ejemplo, para formar el plural: *il dito – i diti*, *il braccio – i bracci*, ya que en estos dos casos se trata de un plural irregular: *le dita*, *le braccia*, o como en el caso de *l'amico – i amichi*, la forma correcta es: *gli amici*, y en este caso, las analogías de los aprendientes, son las causas de estos fenómenos.

Los errores de interferencia son menos determinantes que los motivados por dificultades específicas de la L2, pero la influencia de la L1 no se mide sólo en términos de interferencias; el descubrimiento de las divergencias por parte del alumno, modifica

la percepción de distancia, y las estrategias que emplea. Con base en lo anterior, se puede afirmar que la afinidad entre italiano y español, que al principio del aprendizaje representa una enorme, puede convertirse en un obstáculo, dependiendo de factores individuales como la dedicación al estudio, la valoración de la lengua entre las L2 que estudia, el nivel sociocultural del hablante, el contacto con los hablantes nativos, el estilo cognitivo, etc.

ALGUNOS ESTUDIOS COMPARATIVOS

De acuerdo con Madrid [1999. pp. 609-623], entre las líneas de investigación más recientes que presentan una marcada tendencia hacia la Lingüística Aplicada, destacan los estudios basados en el análisis de errores (AE) de los aprendices para conocer la evolución de su *interlengua* (IL). Este movimiento, relativamente reciente, cobra popularidad y aceptación que caracterizaron la investigación contrastiva durante muchos años; sin embargo, Bueno [1992] criticó el hecho de considerar, de forma sistemática, que las diferencias entre la L1 y la L2 siempre dificultan el aprendizaje y conducen al error. Estudios llevados a cabo con niños hispanohablantes que aprendían inglés en Estados Unidos, invalidan la hipótesis del análisis contrastivo (HAC) al demostrar que el porcentaje de errores debido a la interferencia entre la L1 y la L2 era muy bajo. Según Dulay, Burt y Krashen [1982. pp. 120-123], la mayor parte de los errores no son de tipo *interlingüístico* o de transferencia, sino de *desarrollo*, por lo tanto, la comparación entre la L1 y la L2 no resultaba demasiado útil para predecir o explicar el proceso de adquisición de la L2. En cambio, para Madrid [1999], la IL también puede fosilizarse y detenerse en determinados momentos o sufrir regresiones y retrocesos. Lo mismo que la HAC, la teoría de la IL concede una importancia crucial a los errores, pero mientras que con la HAC, el error era algo “malo” e indeseable que había que evitar a toda costa porque entorpecía la formación de los hábitos y dificultaba el aprendizaje de la L2, con la IL el estatus del error cambia totalmente: los errores no son exclusivamente indicadores del fracaso del alumno, sino que pueden orientarnos acerca del estado de la IL que atraviesa, los errores son inevitables y se producen constantemente cuando el alumno se arriesga y comprueba sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo, los errores son vitales para comprender

en qué orden se van produciendo y aprendiendo los aspectos lingüísticos. De esta manera se consolida un nuevo paradigma basado en estudios que analizan los errores de los aprendices para explicar los procesos de aprendizaje (y de adquisición) de las lenguas, el estado de la IL de los aprendices, la evolución de los procesos y las áreas de mayor y menor dificultad. Corder [1967. pp. 31-40] estableció las primeras bases del nuevo enfoque y resaltó la utilidad de los errores: suministran información detallada al profesor sobre lo que los alumnos han aprendido; dan claves sobre cómo se aprende la L2; y actúan como indicadores que facilitan el descubrimiento de las reglas que operan con la L2.

A pesar de las ventajas señaladas de este enfoque, Bueno [1992], por ejemplo, lo critica diciendo que pone de manifiesto algunas limitaciones: el proceso se centra en los errores de los aprendices, se informa poco sobre los logros y lo que se hace correctamente; a veces, se han empleado clasificaciones y criterios de análisis un tanto ambiguos, imprecisos y difíciles de aplicar. Esto ocurre, según él, porque el tema en sí es complejo y hay varios errores que se producen por varias causas simultáneamente y son difíciles de categorizar. Ellis [1985 y 1994. pp. 70-73.], por su parte, reconoció la relevancia del AE y su utilidad en el campo de la Lingüística Aplicada:

“EA (error analysis) has made a substantial contribution to SLA (second language acquisition). It served as a tool for providing empirical evidence for the behaviourist / mentalist debates of the 1970's, showing that many errors that learners make cannot be put down to interference. It helped, therefore, to support the claims made by Corder, Dulay and Burt, and others regarding the 'creativity' of much learner language. Perhaps, above all, it helped to make errors respectable-to force recognition that errors were not something to be avoided but were an inevitable feature of the learning process. Indeed, the very concept of 'error' came to be challenged on the grounds that learners act systematically in accordance with the mental grammars they have constructed and that their utterances are well-formed in terms of these grammars. As Corder put it, 'everything the learner utters is by definition a grammatical utterance in his dialect.’”²¹

Algunos estudios sobre el aprendizaje de lenguas

²¹ El AE (análisis de errores) ha hecho una gran contribución a la ASL (adquisición de una segunda lengua). También ha servido de herramienta para darnos una evidencia empírica en los debates conductistas/mentalistas de los años 70, demostrando que muchos de los errores que cometen los estudiantes no pueden adjudicarse a la interferencia. Además, ayudó a sustentar los juicios emitidos por Corder, Dulay y Burt, y otros, respecto a la “creatividad” de la lengua del alumno. Pero sobre todo, ayudó quizás, a concebir que los errores debieran ser algo que no necesariamente tenía que evitarse, sino que eran una parte inevitable del proceso de aprendizaje. De hecho, el concepto de error, se puso en tela de juicio ya que un estudiante actúa de manera sistemática de acuerdo con el esquema gramatical que ha construido en su mente y que esos esquemas están bien construidos en términos de esa gramática. Como lo estableció Corder: todo lo que el aprendiente utiliza, es por definición un uso gramatical en su dialecto” [Ellis, 1994: 70] (La traducción es de quien escribe).

En las últimas décadas se han realizado estudios de gran interés; la mayoría, centrados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés (como lengua extranjera: ILE), pero en los últimos años han aumentado considerablemente los estudios sobre el español como lengua extranjera (ELE). Como ejemplos en el campo del ILE podríamos mencionar las investigaciones de Bueno y las de Carini y Linde en el sector universitario [Bueno, Carini y Linde, 1992]. Otros estudios posteriores han analizado los errores de los alumnos y han estudiado sus causas, como es el caso de San Martín [1997]. En el ámbito del ELE, destacan las Jornadas anuales del Grupo de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada, las Jornadas de Salamanca y las de otras universidades, departamentos y grupos de investigación. Las investigaciones de Bueno [1992] en el campo del ILE demostraron que un gran número de errores, por graves que parezcan, no interrumpen la comunicación y además nos ayudan a conocer los procesos de aprendizaje del alumno; se dan más errores en la escritura libre que en la escritura guiada; en los primeros cursos y en las primeras fases del aprendizaje, los errores irrelevantes son más frecuentes que los relevantes; el tema incide en la calidad de la producción escrita: se producen menos errores relevantes y mejora el contenido si el alumno lo elige; desde el punto de vista sintáctico, el error se da más en la oración subordinada que en la principal.

En el ámbito universitario, Linde [1992] analizó los errores cometidos por los alumnos de ciencias, Farmacia y Filología de la Universidad de Granada durante el curso 1987-88 y llegó a las siguientes conclusiones: el tipo de test o prueba de control que se emplea para medir los errores influye en los resultados y en el número de errores que comenten los alumnos; el estudiante de la L2 recurre a su L1 con más frecuencia en los niveles iniciales y conforme va pasando el tiempo su dependencia de la L1 disminuye; la afinidad y similitud entre las estructuras de la L1 y la L2 no redujo el número de errores, por lo tanto, en este estudio también se invalida la HAC; tal y como lo demostraron Dulay y Burt [1992], los errores de “desarrollo” lingüístico fueron los más frecuentes y rebasaron a los de otro tipo. Por su parte, Carini [1992] investigó un tema mucho más específico -las construcciones gramaticales con “se” como origen de error en inglés- y llegó a las siguientes conclusiones: la gran mayoría de los errores puramente léxicos se debieron a la transferencia L1 - L2, a causa de una mayor

polisemia en L1 con respecto a L2; la causa más aparente de los errores tanto gramaticales como léxico-gramaticales se debió asimismo a la transferencia negativa entre la L1 y la L2 o a factores interlingüísticos.

La HAC vuelve a cobrar fuerza en estudios más recientes en el campo del ILE. Las investigaciones de San Martín [1997] demostraron que el porcentaje medio de incidencia de los errores de interferencia en alumnos de Educación Secundaria osciló entre el 45% y el 48%. Cifras similares se encuentran en Lott [1983]: 50% y en Gren y Hecht [1985]²²: 43%; en cambio, en nuestras clases y en nuestro contexto, la transferencia juega un papel relevante como recurso para la expresión escrita de los alumnos, ellos recurren de forma considerable a su L1 como guía de expresión en L2; los alumnos de secundaria muestran una pobre capacidad para descubrir errores tanto en su L1 como en la L2; no debemos entender la interferencia bajo una concepción conductista, de sustitución de unos hábitos viejos por otros nuevos, sino como una reacción psicológica de facilitación del proceso de aprendizaje, en la línea de Ard y Hamburg [1989], por ejemplo; la interferencia será mayor cuanto menor sea el contexto que se proporcione al alumno.

En el ámbito del ELE, destacan las aportaciones de los congresos de AESLA y las Jornadas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera que se celebran en las universidades españolas (e.g. Grupo de Lingüística Aplicada, en Granada). En estas fuentes aparecen los estudios que se mencionan a continuación; por ejemplo, el de Roldán [1992], que estudió la adquisición de la reduplicación pronominal y concluyó que los alumnos francófonos poseen una mayor facilidad en el uso y aceptación de los clíticos debido a que éstos existen también en su lengua materna. En este trabajo también se reconoce el efecto de la transferencia. El trabajo de Lejarcegui [1990] sobre el error como factor en el aprendizaje de las lenguas, también concluye que “la causa fundamental del error es la interferencia que se produce entre el sistema de la lengua materna del hablante y la de la lengua extranjera”. El estudio de Bango de la Campa [1992] sobre la interferencia morfosintáctica del español *su* y su equivalente *leur en francés*, concluye que “el análisis contrastivo emprendido, obvia la existencia de una zona teórica de interferencia interlingual”. También son muchos los estudios que han

²² Citados por San Martín, R. (1997)

investigado solamente las dificultades que presenta la adquisición de determinados aspectos del ELE y proponen actividades de enseñanza y aprendizaje que ayuden a superar esas dificultades.

La naturaleza ha hecho al hombre feliz y bueno,

pero la sociedad lo deprava y lo hace miserable.

Jean Jacques Rousseau

CAPÍTULO III

OBJETIVO

El objetivo de esta tesis es analizar los errores en la producción escrita, de los estudiantes del curso de las cuatro habilidades de italiano del CEI de la FESA de la UNAM. Pretende también averiguar las causas de estas marcas, propias de las interferencias morfosintácticas y semánticas de la lengua materna (L1) y propias también de la generalización, así como la función que tienen en el discurso escrito de los estudiantes. Asimismo, intento establecer el nivel de aprehensión de los alumnos del último nivel del curso de PG de italiano, con el fin de proponer, como resultado de este análisis, estrategias didácticas al proceso de enseñanza y, sobre todo, al proceso de aprendizaje, para desarrollar las competencias lingüísticas que corresponden a las habilidades de producción oral y producción escrita, con la menor incidencia posible de los errores que normalmente presentan los estudiantes hispanófonos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a la población objeto de estudio en relación con el tipo de alumno, con el género al que pertenece, con la carrera que cursa y, en su caso, con el manejo de otro idioma.
- Cuantificar los errores que cometen los alumnos en la primera sección de los exámenes departamentales del 5° nivel del curso del PG (Gramática).
- Delimitar el nivel de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de acuerdo al parámetro establecido por esos exámenes (segunda sección de los exámenes).
- Determinar su nivel de comprensión auditiva (tercera sección), con las mismas características que la comprensión de lectura.
- Identificar y registrar los errores gramaticales (ortográficos, morfológicos y de sintaxis), que cometen los alumnos en la sección de producción escrita (cuarta sección del examen).
- Identificar y registrar sus errores de léxico en esta misma sección.
- Clasificar estos dos últimos tipos de errores de acuerdo con su naturaleza.

El hecho de que los estudiantes cometan errores en su producción, puede deberse a que ellos no conozcan, confundan o no recuerden alguna regla gramatical u ortográfica, o bien, porque los estudiantes conocen una regla y como en cualquier proceso de aprendizaje, tienden a generalizarla; porque desconocen palabras o expresiones idiomáticas propias de la lengua que están aprendiendo, o bien las conocen, pero desconocen su significado (el caso de los falsos cognados, por ejemplo); o por interferencia de estructuras y formas de la lengua materna y por el uso de neologismos, es decir, palabras que italianizan, pensando que así se dice en italiano.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación:

- Retrospectiva
- Descriptiva
- Observacional
- Transversal

El tipo de investigación que utilicé en este trabajo, fue retrospectivo, descriptivo, observacional, y transversal de acuerdo con las características propias del mismo; así tenemos que:

- en relación con su ubicación en el tiempo, según la situación de la información, o en relación con la causa - efecto de un fenómeno, esta investigación fue retrospectiva, porque estudié un fenómeno determinado hacia el pasado (la sección correspondiente a la producción escrita en los exámenes del idioma italiano ya aplicados). Utilicé este tipo de investigación para saber la etiología o “causa” de un hecho. El diseño de la estrategia para generar información no se hizo *ex professo* para la investigación, sólo analicé los exámenes ya calificados para obtener la información deseada.
- la investigación descriptiva registra y describe las características de los fenómenos observados. Circunscribí el trabajo desarrollado en esta tesis a estas actividades, por lo

que se puede clasificar como tal. También se considera descriptiva, por el tipo de análisis de acuerdo con la interpretación del fenómeno, de acuerdo con la actividad del investigador ante el mismo y con la intención del estudio, ya que como investigador únicamente describí el comportamiento del análisis directo y en vivo de los hechos y de las relaciones entre las variables.

- la investigación observacional tiene como fin observar e interpretar la naturaleza de los fenómenos estudiados, tal y como ocurrieron en forma natural; en este caso específico, observé el desempeño que mostraron los estudiantes al momento de resolver los exámenes que corresponden al dominio de la lengua italiana, en los semestres lectivos 2005 I y II (agosto – diciembre de 2005; febrero – junio de 2006).

- la investigación transversal es un tipo de estudio que va de acuerdo con la evolución del fenómeno. Según el análisis que pretendí realizar en relación con el desarrollo del fenómeno y el número de veces que lo observé, esta investigación fue transversal, ya que en el estudio obtuve la información de una fuente ya existente en un momento determinado, tratando de establecer los valores normales de las variables, siendo posible su descripción y análisis, sin requerir de observaciones posteriores (una sola evaluación por cada individuo). Asimismo, se trata de una investigación transversal, ya que es un tipo de estudio que también va de acuerdo con la intervención del investigador en el fenómeno. Estudié un fenómeno (la presencia de errores en la producción escrita) tal como se presentó en forma natural (alumnos del último semestre del PG del curso de italiano), sin que fuera modificado por el observador.

Población objeto de estudio:

Alumnas y alumnos internos y externos regulares, inscritos en el quinto nivel del programa que corresponde al PG en el DI de la FES Acatlán que presentaron el examen final durante los semestres lectivos 2005–I y 2005–II.

Criterios de inclusión:

- haber sido alumno regular en el quinto nivel de los cursos del PG de italiano durante los semestres lectivos 2005 – I y 2005 – II;

- haber presentado el examen final del curso;
- haber aceptado verbalmente que se analizara su o sus exámenes.

Criterios de exclusión:

que el alumno no haya respondido una o algunas de las secciones del examen, correspondientes a la gramática; a la comprensión de lectura o auditiva, o a la producción escrita u oral.

Tipo de muestreo:

no probabilístico por cuota, ya que no se estableció un número específico de individuos, sino que fueron considerados todos aquellos estudiantes que presentaron el examen ya descrito.

Tamaño de la muestra:

el 100% de los alumnos del quinto nivel (± 40 estudiantes) que presentaron el examen final durante los semestres lectivos 2005 – I y 2005 – II.

Consideraciones éticas:

Con base en los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, y de acuerdo con los principios de la declaración de Helsinki en su 48^a Asamblea General de octubre de 2000, vertidos en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación; de acuerdo con el artículo 13, que se refiere al criterio de respeto a la dignidad y a la protección de derechos y del bienestar de los seres humanos; de acuerdo con el artículo 16, que refiere que en investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo sujeto de investigación, identificándolo sólo cuando los resultados así lo requieran y éste lo autorice; y que para su selección, utilicé un método aleatorio, tomándose las medidas pertinentes para evitar cualquier riesgo de tensión emocional a los alumnos que realizaron el examen; considerando que ésta se encuentra en el esquema del Título Segundo, Capítulo I, Artículo 17, inciso I: Investigación sin riesgo, ya que se emplearon métodos y técnicas de investigación documental retrospectiva y éstas no implican modificación en las variables psicológicas

de los individuos, dado que sólo se analizaron las diferentes partes que conforman el examen de cada uno de ellos, en los que no se les identificó, ni se trataron aspectos sensitivos de conducta y los datos fueron recolectados en un formato elaborado para el análisis gramatical y de expresión escrita del mismo; por tratarse de una investigación sin riesgo, el presente trabajo se inscribe en el artículo 23 del mismo capítulo que a la letra dice ... tratándose de investigaciones sin riesgo, podrá dispensar al investigador la obtención del consentimiento informado ... (SIC).

VARIABLES Y DEFINICIONES OPERATIVAS:

Variables Independientes:

Tipo de alumno: considerando que el programa de italiano de la FES Acatlán, acepta a alumnos internos y externos, registré como alumno interno, con un número 1, todo estudiante que al momento de realizar el análisis de la información, estuviera cursando alguno de los programas de estudios de la FES, o que los hubiera concluido en un plazo no mayor a un año; y como alumno externo, con un número 2, aquel alumno que independientemente de su condición, no estuviera inscrito en ninguno de los planes de estudios de la FES. Variable cualitativa. Escala de medición nominal.

Género: anoté, según correspondiera, con un número 1, a las estudiantes del género femenino, y con un número 2, a los del género masculino. Variable cualitativa. Escala de medición nominal.

Carrera: registré el plan de estudios que cada estudiante estuviera cursando o que hubiera cursado, al momento de llevar a cabo el estudio, de acuerdo con la siguiente tabla:

TABLA # 1. Registro de carrera

número	Carrera
0.	Público Externo, alumnos sin carrera, egresados, estudiantes de otras dependencias de la UNAM, Familiar de trabajador académico, Familiar de trabajador administrativo, Trabajador académico o Trabajador Administrativo.
1.	Actuaría (ACT.)
2	Arquitectura (ARQ.)
3	Comunicación (COM)
4	Ciencias Políticas y Administración (CPA)
5	Derecho (DER)
6	Diseño Gráfico (DIG)
7	Economía (ECO)
8	Enseñanza del Inglés (ENI)
9	Filosofía (FIL)
10	Historia (HIS)
11	Ingeniería Civil (ING)
12	Lengua y Literatura Hispánicas (LLH)
13	Matemáticas Aplicadas (MAS)
14	Pedagogía (PED)
15	Periodismo y Comunicación (PER)
16	Relaciones Internacionales (REL)
17	Sociología (SOC)

Variable cualitativa. Escala de medición nominal.

Periodo: asigné el número 1 a los alumnos que presentaron el examen al final del semestre lectivo 2005 – 1, y el número 2, a los que lo presentaron en el semestre 2005 – 2. Variable cualitativa. Escala de medición nominal.

Manejo de otro idioma: registré, cuando fue el caso, el otro u otros idiomas que la (el) alumna (o) estuviera cursando o hubiera cursado al momento de llevar a cabo este estudio. El registro correspondió a la siguiente tabla:

TABLA # 2. Registro de manejo de otro idioma

número	Idioma
0	Si la (el) estudiante no registra el estudio de algún idioma.
1.	Alemán (AL)
2.	Árabe (AR)
3.	Chino (CH)
4.	Francés (FR)
5.	Griego (GR)
6.	Inglés (IN)
7.	Japonés (JA)
8.	Latín (LA)
9.	Náhuatl (NA)
10.	Otomí (OT)
11.	Portugués (PO)
12.	Ruso (RU)

Variable cualitativa. Escala de medición nominal.

Variables Dependientes:

Calificación:

Calificación numérica: registré la calificación numérica, que cada alumno obtuvo en el examen, en una escala del 0 al 100, y consideré, de acuerdo con los parámetros establecidos por el CEI, que la calificación mínima aprobatoria era de 70 puntos.

Variable continua. Escala de medición de razón.

Calificación con letra: asigné el número 1, a toda(o)s aquella(o)s alumna(o)s que obtuvieron la letra **A** (acreditado) y el número 2 a la(o)s que obtuvieron **NA** (no acreditado). Variable cuantitativa. Escala de medición categórica.

Gramática²³: Identifiqué la forma correcta de la gramática del italiano que mostraron los alumnos al momento de resolver los ejercicios correspondientes a cada una de las seis

²³ “sistema de reglas que determina ciertas correspondencias por pares entre sonido y significado. Consta de un componente de sintaxis, un componente semántico y un componente fonológico”. DRAE.

partes de la sección Gramática de los exámenes, registrando el número de errores que cometió cada uno de los estudiantes. Variable cualitativa. Escala de medición Nominal. Tipo de error²⁴: determiné y clasifiqué los errores, de la sección Producción Escrita, de acuerdo con su naturaleza, y de acuerdo con la siguiente tabla:

TABLA # 3. Registro de tipo de error

Número	Tipo de error
1.	ortográfico
2.	morfológico
3.	de sintaxis
4.	por generalización
5.	semántico
6.	por interferencia
7.	por omisión
8.	de concordancia
9.	de cohesión
10.	por sustitución
11.	por inclusión
12.	por inversión
13.	por separación
14.	fonético
15.	ilegibles

1. Por error ortográfico entendí cualquier alteración de un vocablo, en el discurso escrito de la(o)s alumna(o)s, en lo que se refiere a la representación gráfica de un fonema, es decir, el cambio, la omisión o inclusión de una o más letras, así como la alteración del orden de éstas; la omisión de un acento o un apóstrofe, o bien, la inclusión de alguno de estos elementos cuando no debieran estar presentes.

²⁴ Considerando como error, cualquier alteración que rompa el sistema de reglas que determina las correspondencias por pares entre sonido y significado.

2. Consideré error morfológico como la alteración de cualquiera de las reglas de todas las variaciones que puede sufrir una palabra, para la formación del género (masculino o femenino) y del número (singular o plural), así como para la formación de sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, participios presentes y pasados, o bien, para la conjugación de los verbos en cualquiera de sus modos y tiempos y de acuerdo a la sintaxis de las oraciones en que se encuentran, entre otros.
3. Tomé por error de sintaxis, la alteración de la coordinación de las partes de un enunciado, es decir, el orden y la posición de cada una de las partes que lo componen.
4. Interpreté como error de generalización la alteración que resultó de una extrapolación de cualquier regla gramatical, ya fuera ésta de la lengua materna, de la lengua meta, o bien, de otra lengua, aplicada en su discurso.
5. Por error semántico, entendí cualquier cambio del significado de las palabras en un contexto específico y de sus cambios de sentido sufridos por ellas al momento de ser usadas por la(o)s alumna(o)s en su discurso.
6. Como error de interferencia, consideré toda aquella forma o elemento presente en el discurso, cuya existencia no sea propia de la lengua meta, pero sí de la lengua materna, o de otra lengua extranjera.
7. Error de omisión: todo aquel elemento que, debiendo estar presente en la producción de la(o)s alumna(o)s, no lo estuvo, pudiendo ser este elemento una letra, un acento o apóstrofe, o una palabra completa como una preposición, un pronombre o adverbio, entre otros.
8. Tomé como error de concordancia, cuando dos o más elementos no concordaron en género, en número, en su forma y/o en su conjugación, es decir, si la forma verbal, por ejemplo, no correspondió al sujeto de la frase, a la persona o al pronombre.
9. Error de cohesión: toda aquella alteración de la parte del sistema lingüístico que los alumnos expresaron a través de la gramática y a través de la relación entre las diferentes partes del discurso.
10. Por error de sustitución, consideré todo aquel elemento (letra, palabra, signo

de puntuación, etc.), que la(o)s alumna(o)s utilizaron, en lugar de aquel que debieron utilizar.

11. Registré como error de inclusión, todo aquel elemento, que no debiendo estar presente, lo estuvo.
12. Error de inversión, es todo cambio en el orden de dos o más letras en una palabra.
13. Tomé por error de separación, aquellas palabras, que la(o)s alumna(o)s tuvieron que separar por diversas razones, por ejemplo porque no cabían en un renglón, pero que la división silábica, no fue la correcta.
14. Consideré como errores fonéticos, todas aquellas palabras transcritas de acuerdo a la fonética del español o de otra lengua en lugar de su correspondiente en italiano.
15. Como errores ilegibles, tomé todas aquellas partes de la producción escrita, que no fue posible leer, o bien, que resultaron incomprensibles debido a su sintaxis, o a cualquier otra razón.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Respecto a la descripción de la población.

La población estudiada se compone de la siguiente manera: en total tenemos cuarenta y dos alumnos, de los cuales treinta y ocho son internos (90.48%), es decir, alumnos que cursan o que son pasantes de alguno de los planes de estudio que se imparten en la Facultad; y cuatro son externos (9.52%). De los cuarenta y dos alumnos que conforman el total de la población, treinta y dos son del género femenino (76.2% de la población) y diez del género masculino (23.8%).

En el primer período, es decir, en el semestre lectivo 2005 – 1, se presentaron veinticuatro alumnos al examen; mientras que en el segundo (semestre 2005 – 2), fueron dieciocho estudiantes los que lo hicieron. Su distribución por periodo y por género, se encuentra descrita en el cuadro 1.

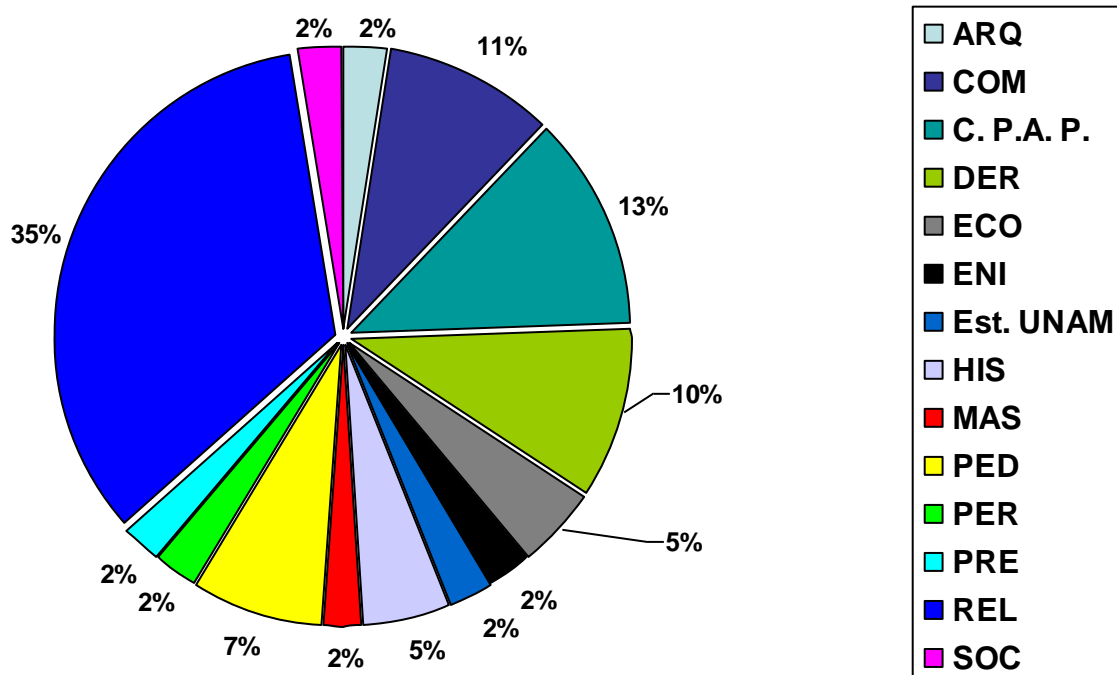
Cuadro 1. Distribución de la población estudiada por género y por periodo.

Género Periodo	Femenino		Masculino		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Primero	20	83.3	4	16.7	24	57.14
Segundo	12	66.7	6	33.3	18	42.86
Total	32	76.2	10	23.8	42	100

Así mismo, en la gráfica 1 se describe la distribución de los alumnos por carrera.

Los porcentajes más altos correspondieron a la carrera de Relaciones Internacionales (n = 14), siguiendo en orden de frecuencia la carrera de Ciencias Políticas y Administración Pública (n = 5); Comunicación y Derecho, cada una con cuatro alumnos; Pedagogía (n = 3); Economía e Historia, cada una con dos estudiantes; y cuatro alumnos que cursaban diversas carreras que se imparten en el plantel.

Gráfica 1. Distribución de la población por carrera.



En el cuadro 2, se puede apreciar la distribución de los diferentes grupos lingüísticos con sus respectivos idiomas, que los alumnos cursaban o habían cursado hasta el momento de realizar el estudio. Así tenemos que en el primer período, de los veinticuatro alumnos que presentaron el examen, veintidós estudiaban o habían estudiado en total cuarenta y siete cursos de lengua; por lo que dos de ellos no aprendían o habían aprendido ningún otro idioma, lo cual significa que cada uno de ellos, en promedio, llevaba o había llevado 2.2 cursos; mientras que en el segundo período, los estudiantes tomaron o habían tomado, en total, cuarenta y un cursos de idioma, es decir, 2.3 cursos en promedio por cada alumno.

Los totales ascienden a treinta y ocho cursos del grupo de lenguas romances; cuarenta y dos, del grupo anglosajón; cinco del grupo de las lenguas asiáticas, y uno para cada uno de los grupos restantes (no indoeuropeo, nacional y cirílico).

Cuadro 2. Grupos lingüísticos que manejaban los alumnos

Periodo	No. de almns ²⁵ .	Total de Cursos	Grupo Lingüístico					
			Rmnc1	Nglsjn2	Stc3	N ndrp4	Ncnl5	Crlc6
Primero	22	47	18	24	3	1	1	-
Segundo	18	41	20	18	2	-	-	1
Total	40	88	38	42	5	1	1	1

1= Francés, Latín, y Portugués; 2 = Alemán e Inglés; 3 = Chino y Japonés; 4 = Árabe; 5 = Náhuatl y Otomí; 6 = Griego y Ruso.

Descripción de las secciones y de las partes del instrumento de evaluación.

La calificación obtenida en la primera sección del examen, correspondiente a la gramática, se conforma por las calificaciones obtenidas en las seis partes que la constituyen, que, dependiendo del periodo, tenían un valor total de 36 puntos para el primero y de 33 para el segundo. Los alumnos obtuvieron, en promedio, 21.1 puntos del examen. El número promedio de errores en cada parte se describe en el cuadro 3. Las partes con mayor número de errores fueron la primera y la cuarta para el primer período, las cuales corresponden a: I. *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI NEL MODO CHE TI SEMBRA PIÚ APPROPRIATO”*²⁶ y IV. A) *“LEGGI ATTENTAMENTE LE SEGUENTI FRASI E SEGNA CON UNA CROCE QUELLE CORRETTE. y B) CORREGGÍ QUELLE SBAGLIATE RISRIVENDOLE SULLE LINEE”*²⁷; mientras que para el segundo periodo, fueron I. *“VOLGI LE SEGUENTI FRASI DA PASSIVE A ATTIVE O VICEVERSA”*²⁸ y IV. *“RISRIVI IN ITALIANO LE SEGUENTI FRASI FACENDO ATTENZIONE AI VERBI EVIDENZIATI”*²⁹.

²⁵ La nomenclatura que utilicé en este estudio, corresponde a la que se utiliza generalmente en la elaboración de bases de datos, y corresponde al empleo únicamente de las consonantes que conforman una palabra, así tenemos que almns significa alumna(o)s; Rmnc = romance; Nglsjn = anglosajón; Stc = asiático; N ndrp = no indoeuropeo; Ncnl = nacional; y Crlc = cirílico.

²⁶ En esta parte, se les pedía a los alumnos que escribieran en los espacios en blanco, los elementos gramaticales que faltaban; los cuales podían ser: adjetivos posesivos, verbos auxiliares para los tiempos compuestos, preposiciones articuladas, el modo subjuntivo, concordancia de los tiempos verbales, adverbios de tiempo y pronombres combinados.

²⁷ En este apartado, los estudiantes primero tenían que identificar las frases que tuvieran algún error, y después, si era el caso, reescribirlas en la forma correcta.

²⁸ En este inciso, los estudiantes debían transformar las frases, si estaban en la voz pasiva, a la voz activa; y si estaban en la voz activa, a la pasiva.

²⁹ En esta última parte, se les daba a los alumnos una serie de cuatro frases en español, para que ellos las escribieran en italiano, usando el imperativo con pronombres indirectos y combinados.

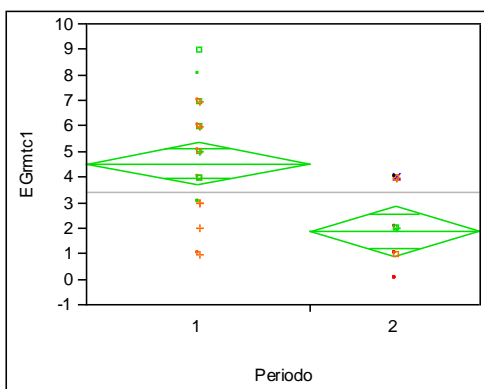
Cuadro 3. Promedio de errores registrados en la sección de gramática (calificación global)

Errores de la sección de gramática	Calificación global			
	Primer Periodo	Segundo periodo	Valor de F	p
1ª parte	4.54	1.89	17.68	0.0001
2ª parte	1.54	1.39	0.095	0.759
3ª parte	1.83	1.50	0.997	0.324
4ª parte	2.37	2.61	0.449	0.484
5ª parte	2.33	1.11	5.433	0.025
6ª parte	1.50	1.61	0.007	0.783

Estos errores gramaticales por periodo se observan más fehacientemente en la siguiente gráfica.

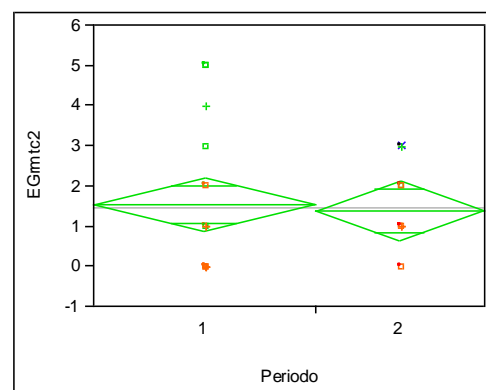
Gráfica 2. Tipo de errores gramaticales

Errores en la 1ª parte de la sección gramática por periodo.



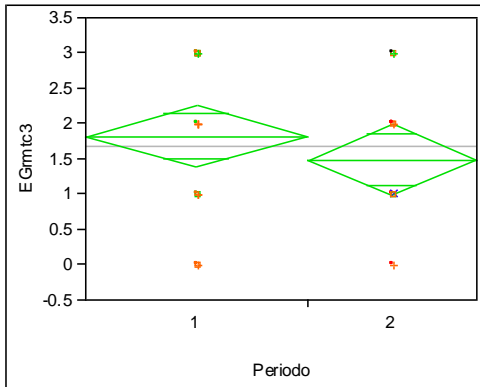
$P < 0.0001$

Errores en la 2ª parte de la sección gramática por periodo.



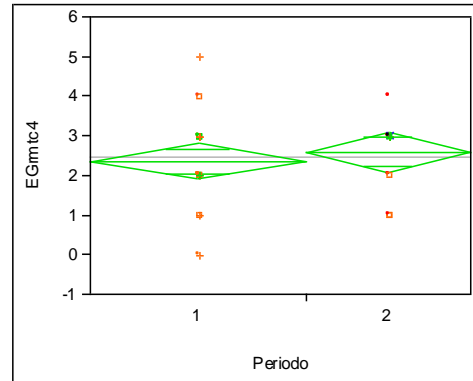
$P > 0.759$

Errores en la 3ª parte de la sección gramática por periodo.



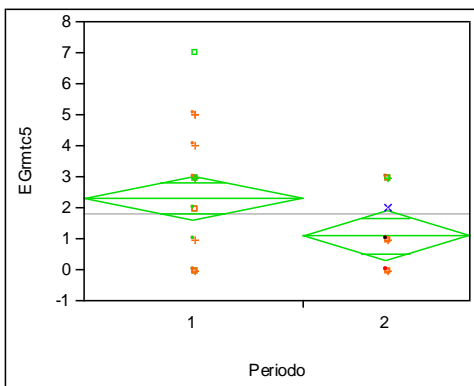
$P > 0.324$

Errores en la 4ª parte de la sección gramática por periodo.



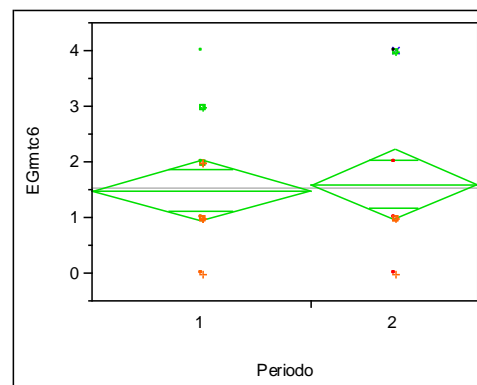
$P > 0.484$

Errores en la 5ª parte de la sección gramática por periodo.



$P < 0.025$

Errores en la 6ª parte de la sección gramática por periodo.



$P > 0.783$

Se establecieron diferencias significativas entre los dos periodos para los errores de las partes 1 y 5 de la sección gramática que corresponden a: I. *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI NEL MODO CHE TI SEMBRA PIÚ APPROPRIATO”* y V. *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI CON LE PARTICELLE **CI** O **NE** SECONDO IL CASO”*³⁰, para el primer periodo, y I. *“VOLGI LE SEGUENTI FRASI DA PASSIVE A ATTIVE O VICEVERSA”*; y V. *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI SECONDO IL MODELLO: Voglio che tu mi dica la verità; Vorrei che tu mi dicessi la verità”*³¹ para el segundo periodo.

Se describen a continuación, las calificaciones que se podían obtener en las otras cuatro secciones de este examen para la acreditación del idioma italiano.

La máxima calificación de la sección comprensión de lectura, es de 15 puntos para ambos periodos, el promedio de puntos otorgados por el departamento, fue de 12.9; con un promedio de 2.3 errores en dicha sección por alumno.

La comprensión auditiva tiene diferentes valores máximos dependiendo del periodo que se estudia: 12 puntos para el primero, y 16 para el segundo. El promedio de puntos obtenido fue de 11.4 con dos errores en promedio por alumno en ambos períodos.

La producción escrita también tiene un valor por periodo que oscila entre 17 y 18 puntos respectivamente, según el semestre; el valor promedio obtenido por los alumnos de esta sección fue de 13.9 puntos, con un promedio de 41.7 enunciados con error y un promedio de 196.1 errores por estudiante.

La calificación promedio de la producción oral fue de casi 13 puntos de los posibles 20 y 18 por periodo a obtener. El 69% de los alumnos estudiados obtuvo A de calificación en el examen realizado y el 31% B. El promedio de calificación obtenida fue de 72 puntos, y el rango se situó entre 52 y 86 puntos.

El siguiente cuadro (4) muestra los diferentes descriptores que conformaban este examen, así como el promedio de cada uno de ellos y su respectiva desviación estándar.

³⁰En esta parte del examen, se les pide a los alumnos completar algunas frases con estas dos partículas, con sus diferentes funciones.

³¹ En este apartado de la gramática se les pide a los alumnos que cambien las frases para que en lugar del subjuntivo presente, utilicen el subjuntivo imperfecto.

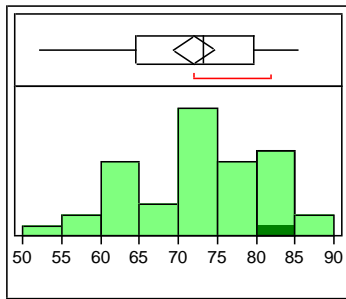
Cuadro 4.

Descriptor del examen	Promedio / %	Desviación estándar/ %
Calificación numérica global	72.0	8.5
Calificación con letra	A 69%	B 31%
Errores gramaticales en la 1ª parte	3.4	2.4
Errores gramaticales en la 2ª parte	1.5	1.6
Errores gramaticales en la 3ª parte	1.7	1.1
Errores gramaticales en la 4ª parte	2.5	1.1
Errores gramaticales en la 5ª parte	1.8	1.8
Errores gramaticales en la 6ª parte	1.5	1.3
Calificación en la sección de gramática	21.1	6.3
Calificación con letra en la sección de gramática	A 43%	B 57%
Calificación en la sección Comprensión de lectura	12.9	2.1
Errores en la sección Comprensión de lectura	2.3	1.8
Calificación en la sección comprensión auditiva	11.4	3.2
Errores en la sección comprensión auditiva	2.0	1.6
Calificación en la sección producción escrita	13.9	2.3
Enunciados con error en la sección producción escrita	41.7	17.5
Total de errores en la sección producción escrita	196.1	88.1
Total de enunciados en el examen	217.1	44.2
Calificación en la sección producción oral	12.6	2.3

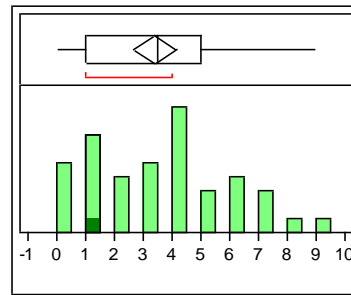
La descripción gráfica de las respuestas del examen realizado tanto en el primero, como en el segundo periodo se presenta en las gráficas 3.

Gráficas 3. Distribución de las principales variables estudiadas.

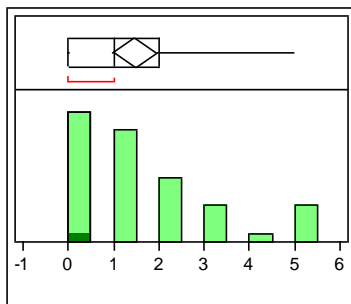
Calificación Numérica



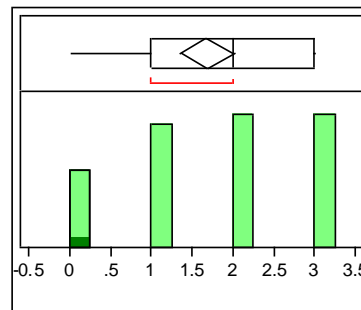
Errores 1ª parte sección gramática



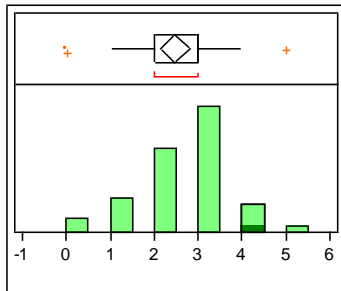
Errores 2ª parte sección gramática



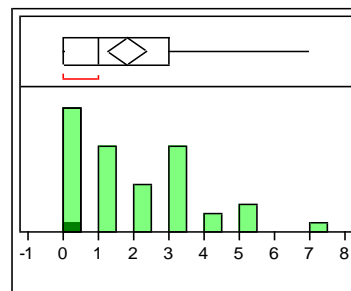
Errores 3ª parte sección gramática



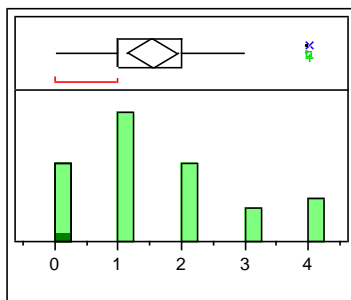
Errores 4ª parte sección gramática



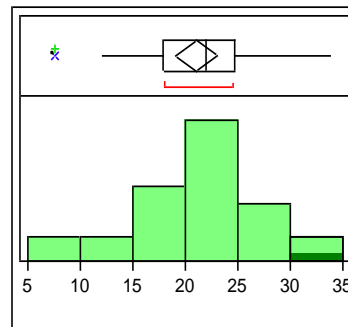
Errores 5ª parte sección gramática



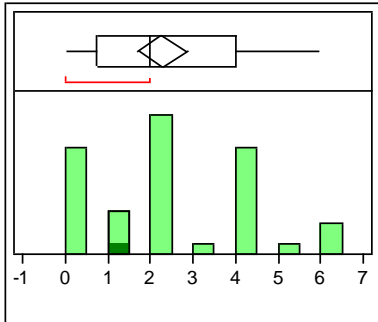
Errores 6ª parte sección gramática



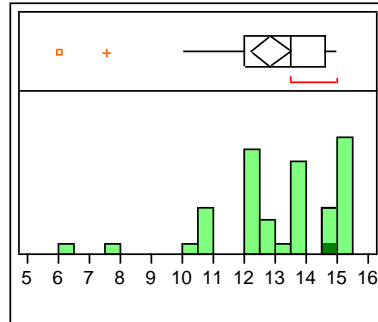
Calificación Sección Gramática



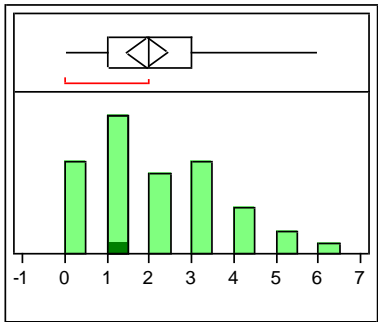
**Errores en la Sección
Comprensión de Lectura**



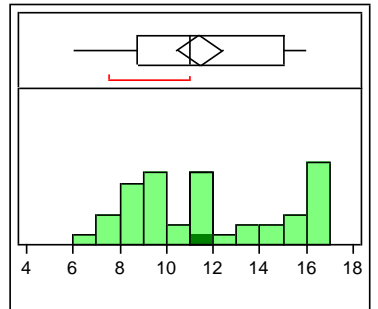
**Calificación en la Sección
Comprensión de Lectura**



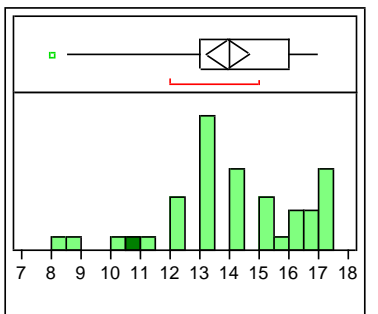
**Errores en la Sección
Comprensión Auditiva**



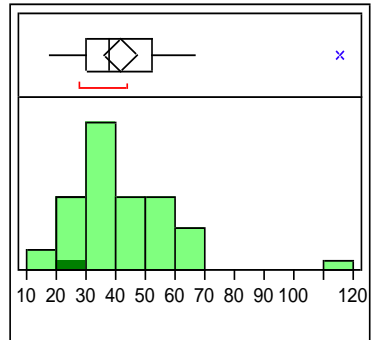
Total de la Sección Producción oral



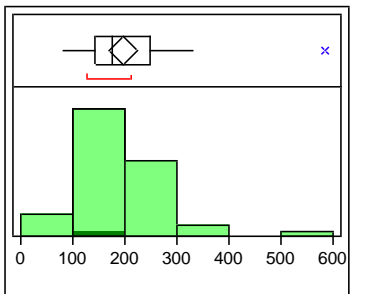
**Total de la Sección
Producción escrita**



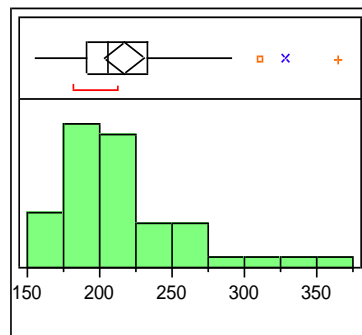
Enunciados Con /Error



Total de Errores



Total de enunciados en el examen



En el cuadro 5, se puede observar la relación que resultó entre el rango de la calificación con número en puntos de la sección correspondiente a la producción escrita, por período y los rangos que se consideraron para este estudio, (de un máximo de 18 puntos, los rangos fueron: menor o igual a 13,9 puntos; de 14 a 16.9 puntos y de igual o mayor a 17 puntos).

Cuadro 5. Relación entre el rango de la calificación de la producción escrita y el período.

Rango \ Periodo	≤13.9	de 14 a 16.9	≥17	Total
Primero	10	7	6	23
Segundo	10	7	2	19
Total	20	14	8	42

$$X^2 = 1.465 \quad P = 0.4808$$

En el siguiente cuadro (6) se muestra la relación que existe entre los rangos de la calificación con número de la producción escrita, y el número de enunciados con error de esta misma sección.

Cuadro 6. Rangos de calificación de la producción escrita y del número de enunciados con error.

Rango de calificación producción escrita	Número de enunciados con error			Total
	<36	37 a 52	≥53	
≤ 13.9	8	6	6	20
de 14 a 16.9	6	6	2	14
≥ 17	4	1	3	8
Total	18	13	11	42

Valor de p utilizando $X^2 = 2.744$; $p > 0.601$; $R^2 = 0.034$; Promedio de calificaciones de la producción escrita = 13.9

Como sumas totales tenemos que 20 alumnos se encontraron en el primer rango, 14 alumnos en el segundo y 8 alumnos en el tercer rango. La mayor parte de los alumnos

en ambos periodos se encontró en el rango inferior. Sin embargo, no encontré diferencias significativas en la distribución de las calificaciones entre periodos ($p = 0.4808$).

14 estudiantes fueron los que obtuvieron una calificación comprendida entre los 14 y los 16.9 sobre 17 y 18 puntos respectivamente por periodo, que son los puntos que vale esta sección; de los cuales, 6 escribieron 36 ó menos enunciados con error; igual número de alumnos los que estuvieron en el orden de 37 a 52 enunciados escritos con error; y dos personas más, las que rebasaron 53 enunciados mal escritos.

Finalmente, en el mismo rango de división del número de enunciados con error, tenemos 4, 1 y 3 alumnos con esta condición respectivamente. Todos ellos obtuvieron una calificación igual o mayor a 17 puntos.

Si partimos del supuesto de que existe una relación inversamente proporcional, entre estos dos elementos, ya que en primera instancia, a mayor número de errores, menor calificación o viceversa, los resultados obtenidos por los alumnos en esta sección, deberán mostrar esta condición. Veamos si se cumple: de los 20 estudiantes que obtuvieron una calificación menor o igual a 13.9 puntos en esta sección, 8 alumnos escribieron 36 ó menos enunciados con error; 6 estudiantes escribieron entre 37 y 52 enunciados con error y fueron 6 también los que escribieron 53 ó más enunciados con error.

La producción escrita que se evalúa no establece un límite de enunciados en su estructura. En el cuadro 7 hago una descripción de los alumnos por el total de errores cometidos en esta sección, el número de enunciados con error, la combinación más frecuente y el error predominante por periodo estudiado. Los alumnos del primer periodo tuvieron en promedio 40.8 enunciados con error y cometieron 189 errores promedio, mientras que en el segundo fueron en promedio 42.7 enunciados y un total de 205.7 errores. La combinación más frecuente de errores cometidos y el error predominante en los dos periodos es igual. No se estableció que el periodo influyera en ninguna de las variables descritas. (ver valores de P en el cuadro)

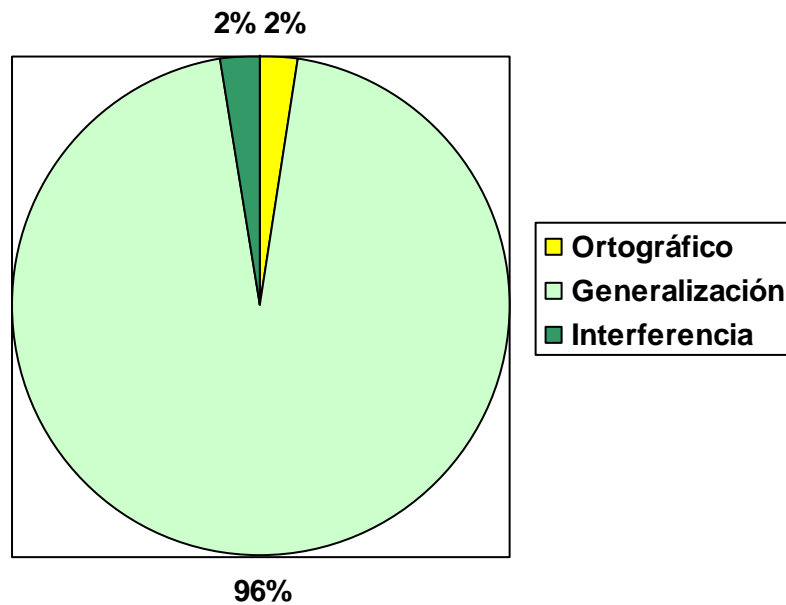
Cuadro 7. Distribución de los errores, enunciados con error, error predominante y combinación más frecuente de los alumnos estudiados por periodo.

Periodo	Total de enunciados	Total de Errores	Nº de Enunciados con Error	Combinación más frecuente*	Error Predominante*
Primero	214.4	188.9	40.8	1,4,6,7	4
Segundo	220.6	205.7	42.7	1,4,6,7	4
Valor F	0.198	0.366	1.110	14.124	1.575
P	0.659	0.549	0.742	0.293	0.455

En las dos primeras columnas apliqué análisis de varianza, mientras que en las columnas con * apliqué Chi²; 1= ortográfico, 4 = generalización, 6 = interferencia, 7 = omisión

En la gráfica 4 se aprecia la distribución de los errores predominantes en la población estudiada, el 96% cometió errores por generalización, siguiendo en orden de importancia los errores por interferencia y los de tipo ortográfico (2% cada uno).

Gráfica 4. Errores predominantes en la sección de producción escrita.



Al momento de caracterizar a la población por el tipo de error cometido, observé que el mayor número de errores correspondieron a la generalización, siguiendo en orden de importancia los errores por interferencia, ortográfico, concordancia y morfológico. Describo los promedios de estos errores en el cuadro 8.

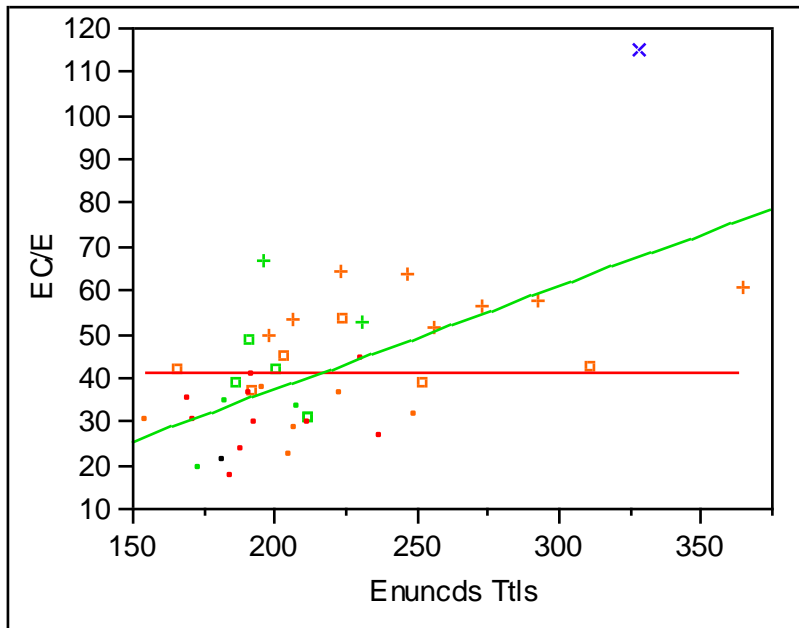
Cuadro 8. Tipología de los errores cometidos por los alumnos por periodo.

Tipo de Error						
Periodo	Ortográfico	Morfológico	De sintaxis	Generalización	Semántico	Interferencia
Primero	23.5	20.5	3.1	35.2	17.4	24.6
Segundo	26.8	18.4	4.2	40.7	17.6	28.8
Valor F	0.598	0.462	2.559	1.181	0.009	1.328
P	0.444	0.501	0.118	0.284	0.925	0.256

Tipo de Error						
Periodo	Omisión	Discordancia	Cohesión	Sustitución	Inclusión	Inversión
Primero	13.7	21.8	4.9	18.5	4.3	1.4
Segundo	15.2	19.1	3.6	23.0	5.5	2.3
Valor F	0.622	0.737	1.498	1.595	0.861	1.889
P	0.574	0.396	0.228	0.214	0.359	0.177

El mayor número de errores correspondió a los errores por generalización en ambos periodos, siguiendo en orden de importancia los errores por interferencia y ortográficos. Ninguno de los errores cometidos tuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los dos períodos, sin embargo se puede observar que en el segundo período, en la mayoría de los casos se cometieron errores. Este elemento hizo que me surgiera la inquietud sobre si la estructura de un mayor número de enunciados no estaría interviniendo en estas diferencias. Apliqué una regresión lineal teniendo como variable independiente el total de enunciados y como variable dependiente el total de enunciados con error producidos y encontré que sí existen diferencias significativas $P < 0.0001$.

Gráfica 5. Regresión lineal entre número de enunciados y enunciados con error.

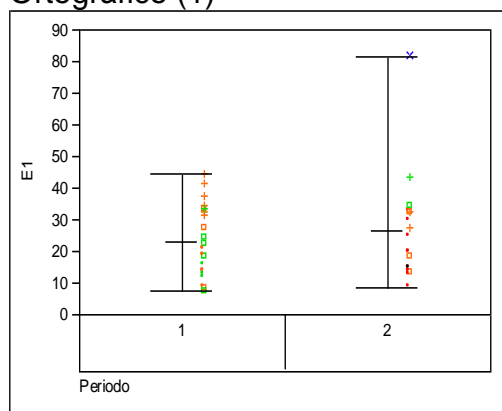


Con estos resultados, de que a mayor número de enunciados, mayor número de errores, quise ver gráficamente su distribución en cada período, dándole peso a los TE escritos, para establecer cuáles son aquellos más comunes a ambos períodos. En las gráficas se observa que los errores más parecidos en los dos períodos son: concordancia, cohesión, fonéticos e ilegibles; siendo los errores de sintaxis, de generalización, interferencia y sustitución, los que tienen más diferencias.

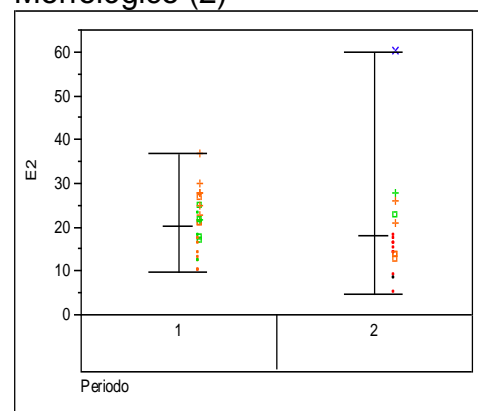
Estos errores se aprecian gráficamente de la siguiente manera

Gráficas 6. Errores por periodo

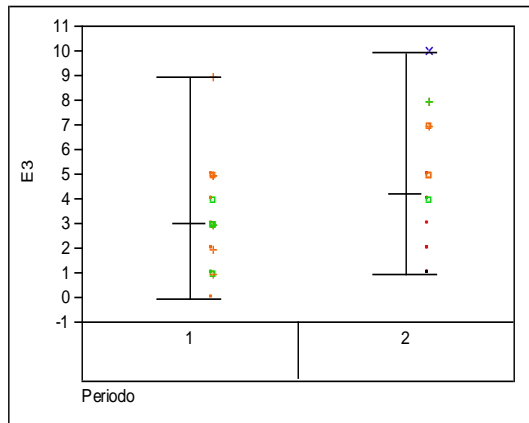
Ortográfico (1)



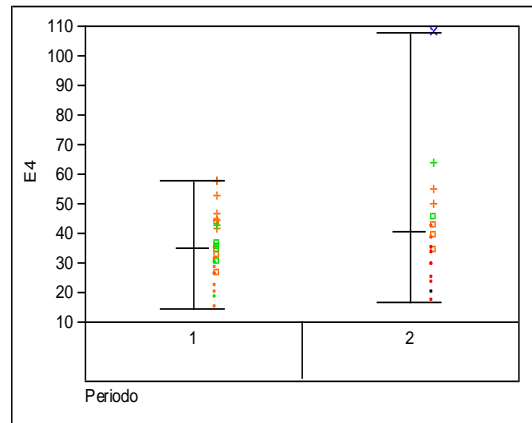
Morfológico (2)



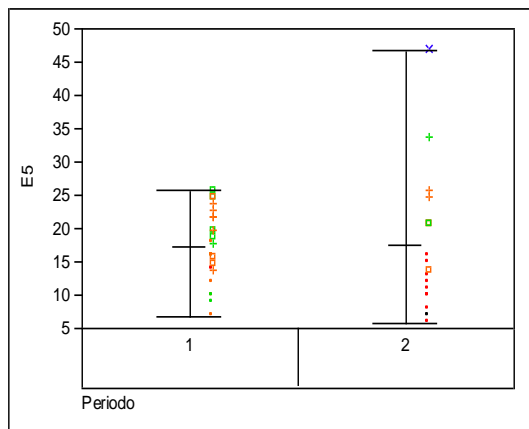
De sintaxis (3)



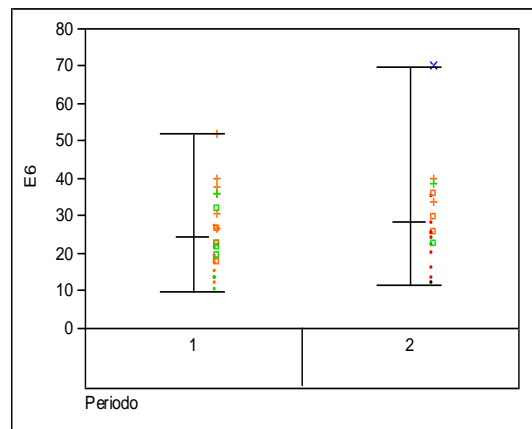
Generalización (4)



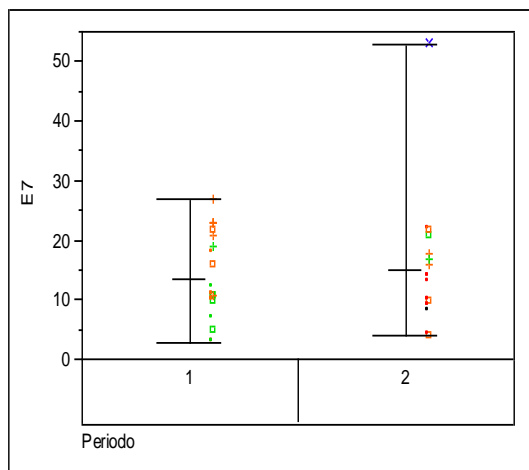
Semántico (5)



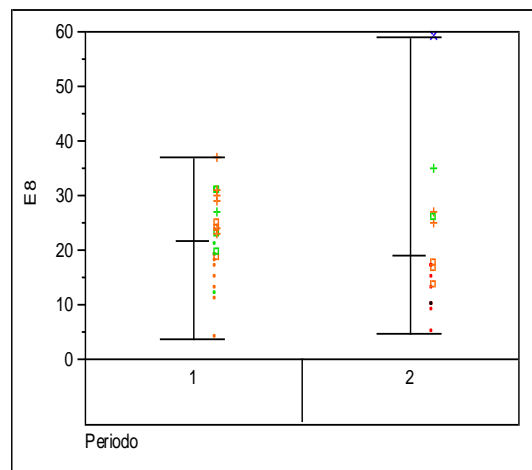
Interferencia (6)



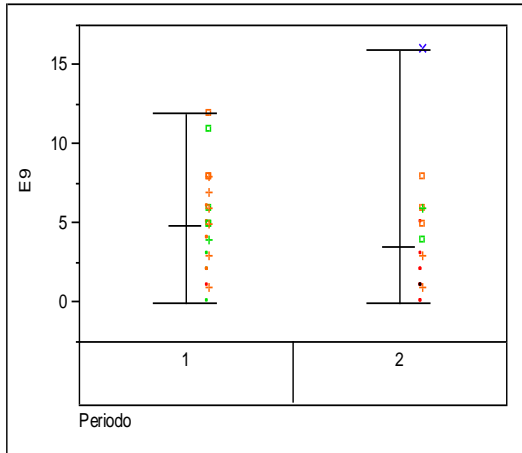
Omisión (7)



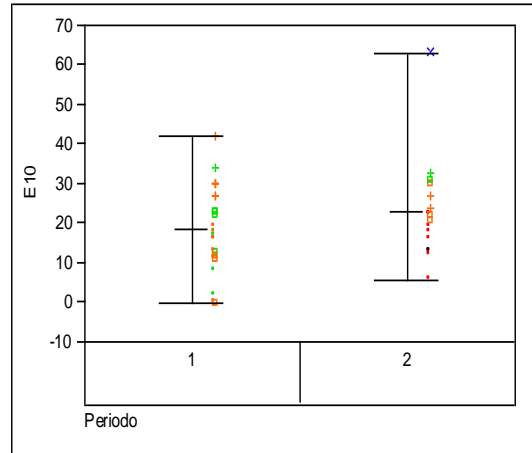
Concordancia (8)



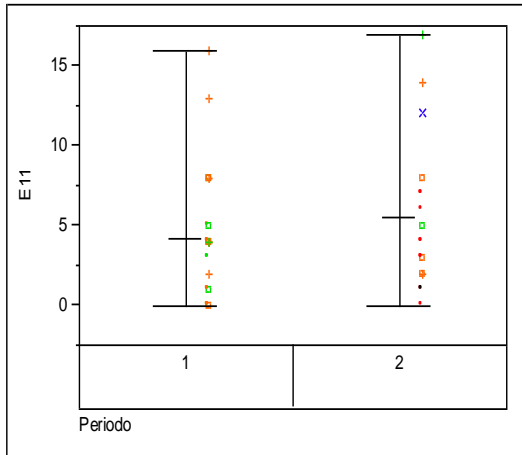
Cohesión (9)



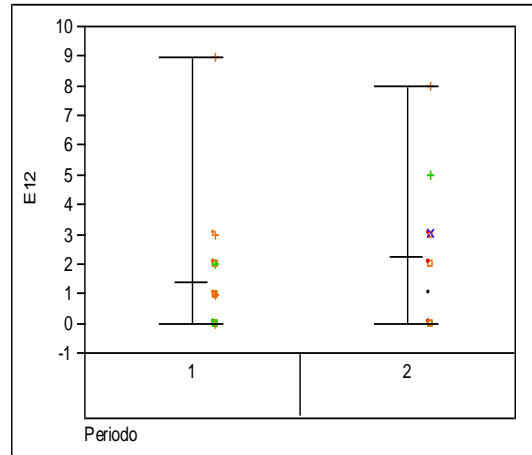
Sustitución (10)



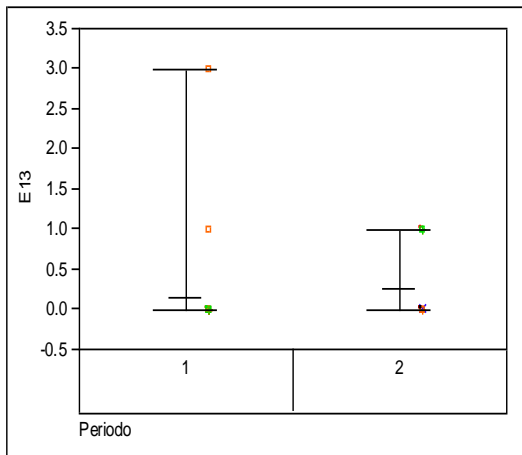
Inclusión (11)



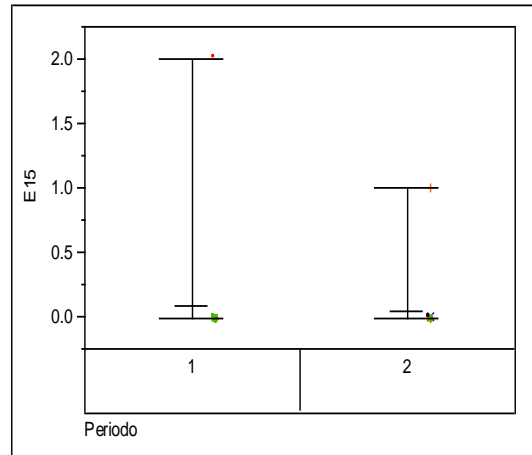
Inversión (12)



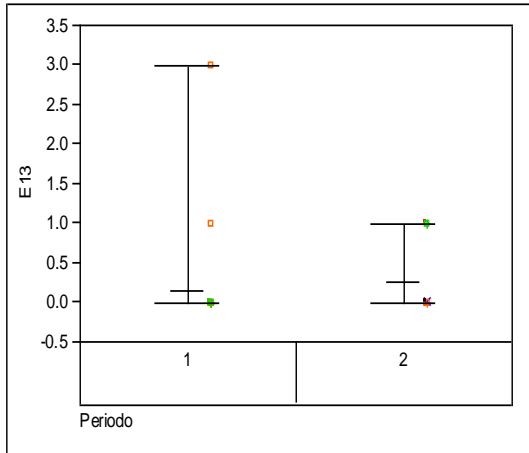
Separación (13)



Fonético (14)



Ilegibles (15)

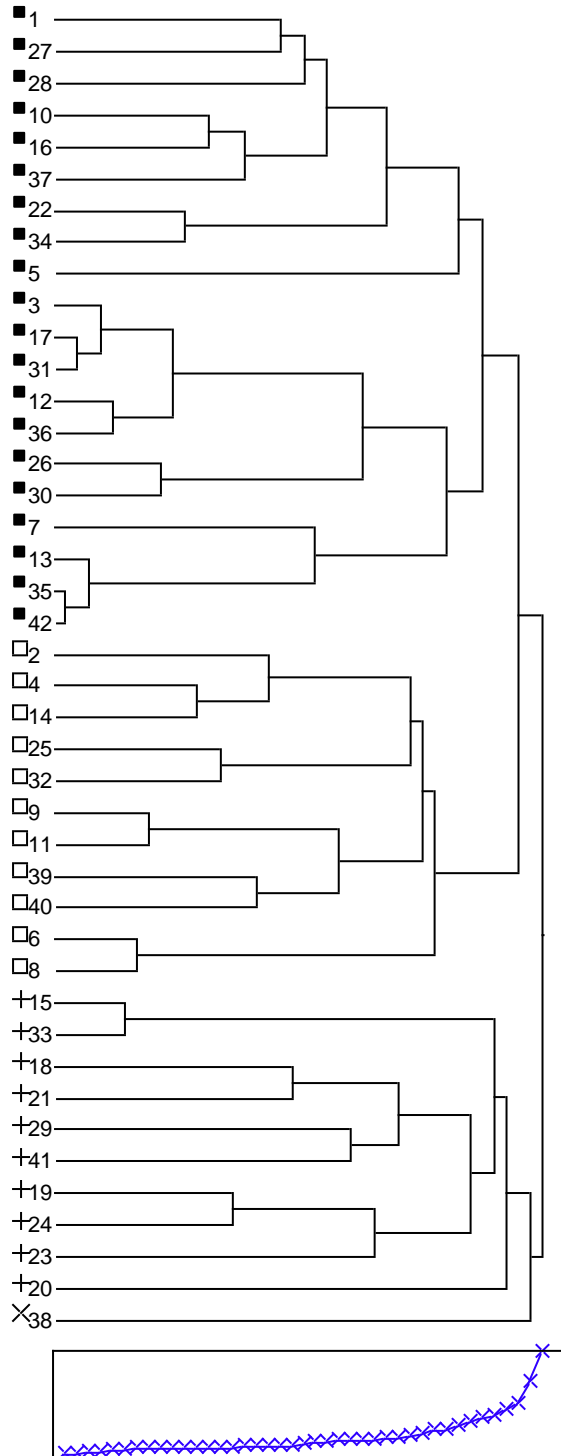


Una vez analizada la información de manera descriptiva, decidí aplicar a los datos, un análisis por conglomerados; este tipo de análisis agrupa a los individuos con las características más parecidas. Para su estructura utilicé las siguientes variables independientes: Tipo de alumno, género, carrera, periodo, manejo de otro idioma, número de errores en las partes que conforman la sección de gramática (1, 2, 3, 4, 5 y 6); número de errores en la sección comprensión de lectura; número de errores en la sección comprensión auditiva, número de enunciados con error y total de errores cometidos en esta sección, así como el tipo de error.

Decidí, por el tamaño de la población estudiada, establecer de antemano sólo tres conglomerados, en la gráfica 7 se encuentra el dendograma correspondiente.

Gráfica 7: Análisis de conglomerados de los tipos de errores cometidos

Dendrograma



De los 42 alumnos que conforman el total de la población estudiada tuve que excluir del análisis por conglomerados a dos alumnos, ya que por sus características hacían que se generaran dos conglomerados más en el análisis, uno para cada alumno, por esta razón decidí su exclusión. Uno de ellos presentaba los promedios más altos en número de errores y el otro porque su información era incompleta, lo cual sesgaba cualquier tipo de análisis grupal.

Cuadro 9. Análisis de los Conglomerados de las Variables Independientes

Variable	Conglomerados								P
	1		2		3		total		
Tipo de alumno	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	0.1976
Interno	10	100	8	80	19	95	37	92.5	
Externo	-	-	2	20	1	5	3	7.5	
Género									
Femenino	9	90.0	8	80	14	70	31	77.5	0.4245
Masculino	1	10.0	2	20	6	30	9	22.5	
Periodo									
2005/1	1	10.0	8	80.0	15	75.0	24	60.0	0.0009
2005/2	9	90.0	2	20.0	5	25.0	16	40.0	

En este cuadro coloqué a la población caracterizada en primer lugar, por el tipo de alumno, el primer conglomerado quedó conformado solamente por alumnos internos, la mayoría mujeres y éstas presentaron casi todas el examen de dominio del idioma en el segundo período. El segundo conglomerado aglutinó al 80% de alumnos internos, y al 20% de externos. De los cuales 8 alumnos fueron del género femenino y dos del género masculino; este conglomerado agrupó a 8 alumnos en el primer período, equivalentes también al 80% de la población y a dos alumnos del segundo período, igual al 20%.

Finalmente, el tercer conglomerado agrupó a 19 alumnos internos y a 1 externo; es decir, 95 y 5% respectivamente. De los cuales 14 corresponden al género femenino y 6 al masculino; su porcentaje es de 77.5 y 22.5 respectivamente. Para concluir, este tercer conglomerado nos muestra que 15 alumnos se presentaron en el primer período y 5 en el segundo; 80 y 20% respectivamente.

Estos datos corresponden a un total de 37 alumnos internos y 3 externos, es decir, 92.5 y 7.5% respectivamente; 31 estudiantes del género femenino, igual al 77.5% de la

población, y 9 del género masculino, 22.5%. 24 alumnos se presentaron en el primer período, equivalentes al 60% y 16 en el segundo período, igual al 40%.

La distribución de los alumnos en los conglomerados por tipo de alumno y por género, no presentó diferencias significativas, $p = 0.1976$, y $p = 0.4245$ respectivamente, es decir, estas dos variables no influyeron en la conformación de los conglomerados. De este cuadro, sólo la variable independiente correspondiente al periodo, mostró diferencias significativas, descritas anteriormente, $p = 0.0009$.

Cuadro 10: caracterización del total de errores, número de enunciados con error, error predominante y combinación más frecuente de la sección producción escrita.

Conglomerado	Total de Errores	N° de Enunciados con Error	Error Predominante*	Combinación más frecuente*
1	146.5	30.9	4	1,4,6,7
2	195.5	39.8	4	1,4,6,7
3	206.9	45.2	4	1,4,6,7
Valor F	3.490	4.787	1.618	31.884
P	0.0410	0.0142	0.2113	0.1299

En las dos primeras columnas utilicé ANOVA, por tratarse de variables cuantitativas; las columnas con asterisco (*) corresponden a valores a los que apliqué Chi ², para variables ordinales; 1= ortográfico, 4 = generalización, 6 = interferencia, 7 = omisión

El cuadro 11 nos muestra los valores del total de errores por conglomerado, así como los del número de enunciados con error y los del error predominante, también por conglomerado. Los valores son los siguientes: para el total de errores, tenemos en el conglomerado uno, 146.5; en el conglomerado dos, 195.5 y en el conglomerado tres, 206.9. Esta variable muestra diferencias significativas, ya que $p = 0.0410$. Los valores correspondientes al número de enunciados con error también mostraron diferencias significativas, ya que $p = 0.0142$.

Finalmente, el valor correspondiente al error predominante fue en los tres conglomerados por generalización (4). Y la combinación más frecuente tuvo el mismo comportamiento que al analizar de manera descriptiva a la población; 1 = ortográfico, 4 = generalización, 6 = interferencia, 7 = omisión.

Cuadro número 11. Caracterización de los errores de las diferentes partes de la sección de gramática, así como de la calificación que corresponde a esta sección, por conglomerado independiente.

1ª. Sección: Gramática							
Conglomerado	1ª. parte	2ª parte: Imperfecto*	3ª. parte	4ª. parte	5ª. parte	6ª. parte	CifGrmtc
1	0.6	0.9	1.1	2.9	0.6	0.9	23.6
2	4.9	3.5	2.3	2.7	2.4	2.9	16.7
3	4.0	0.6	1.6	2.1	2.1	0.9	23.4
Valor F	15.706	30.356	3.560	2.312	3.520	21.695	6.791
P	<.0001	<.0001	0.0386	0.1132	0.0399	<.0001	0.0031

* = imperfecto de subjuntivo,

Este cuadro nos muestra los valores de las diferentes partes que conforman la sección de gramática por conglomerado, así como la calificación que corresponde a esta sección también por conglomerado. Así tenemos que para el conglomerado uno, el valor de la primera parte fue de 0.6; el de la segunda, de 0.9; de 1.1 para la tercera, de 2.9 para la cuarta; de 0.6 para la quinta y de 0.9 para la sexta. Mientras que para la calificación de esta sección fue de 23.6. Las diferencias significativas se presentaron en las partes 1, 2 y 6, cuyos valores fueron: $p = < .0001$ en los tres casos.

Las partes 3 y 5 mostraron también diferencias significativas pero no tan importantes. La única sección gramatical que no mostró diferencias significativas entre conglomerados fue la parte 4.

Así tenemos que para el primer periodo, la primera parte es: *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI NEL MODO CHE TI SEMBRA PIÚ APPROPRIATO”*; la segunda parte: *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI USANDO IL MODO E TEMPO VERBALE PIÚ CONVENIENTE”*; la tercera parte: *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI SECONDO IL MODELLO”*: *Ti piacerebbe regalare un cagnolino a tua figlia? Allora regalaglielo!* la cuarta parte: A) *“LEGGI ATTENTAMENTE LE SEGUENTI FRASI E SEGNA CON UNA CROCE QUELLE CORRETTE. y B) CORREGGÍ QUELLE SBAGLIATE RISCRIVENDOLE SULLE LINEE”*³²; la quinta parte *“COMPLETA LE SEGUENTI FRASI*

³² En esta parte, los estudiantes primero tenían que identificar las frases que tuvieran algún error, y después, si era el caso, reescribirlas en la forma correcta.

CON LE PARTICELLE **CI** O **NE** SECONDO IL CASO³³, y la sexta y última parte: “COMPLETA I SEGUENTI PERIODI IPOTETICI” para el primer período y “VOLGI LE SEGUENTI FRASI DA PASSIVE A ATTIVE O VICEVERSA³⁴” para la primera parte; para la segunda, “VOLGI IN FORMA INDIRETTA I SEGUENTI DISCORSI DIRETTI”; para la tercera, “VOLGI IN FORMA DIRETTA I SEGUENTI DISCORSI INDIRETTI”; para la cuarta, “RISCRIVI IN ITALIANO LE SEGUENTI FRASI FACENDO MOLTA ATTENZIONE AI VERBI EVIDENZIATI³⁵”, para la quinta, “COMPLETA LE SEGUENTI FRASI SECONDO IL MODELLO: *Voglio che tu mi dica la verità; Vorrei che tu mi dicessi la verità*”³⁶ la sexta y última parte de este segundo periodo, “COMPLETA I SEGUENTI PERIODI IPOTETICI”

En las siguientes gráficas (8) se aprecian esquemáticamente las diferencias por conglomerado.

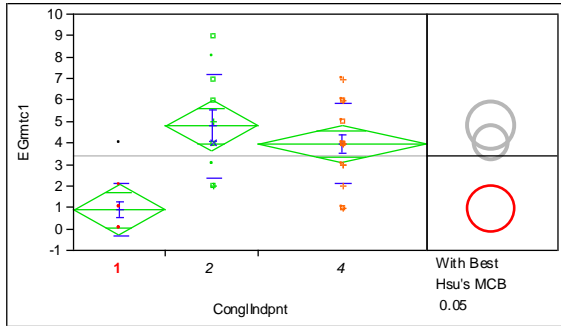
³³ Esta sección del examen, les pide a los alumnos completar algunas frases con estas dos partículas, con sus diferentes funciones.

³⁴ En este inciso, los estudiantes debían transformar las frases, si estaban en la voz pasiva, a la voz activa; y si estaban en la voz activa, a la pasiva.

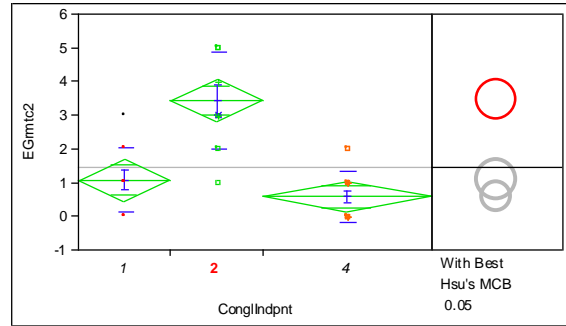
³⁵ En este último apartado, se les daba a los alumnos una serie de cuatro frases en español, para que ellos las escribieran en italiano, usando el imperativo con pronombres indirectos y combinados.

³⁶ En esta parte de la gramática se les pide a los alumnos que cambien las frases para que en lugar del subjuntivo presente, utilicen el subjuntivo imperfecto.

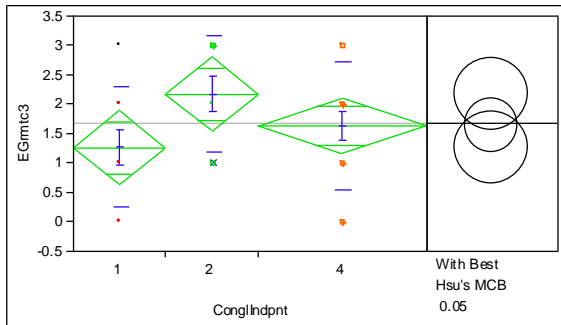
Análisis de los errores de la 1ª parte de la sección gramática por conglomerado.



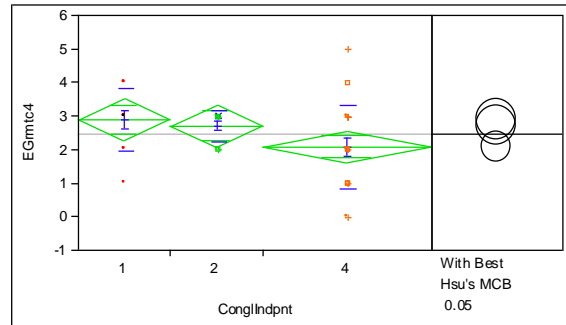
Análisis de los errores de la 2ª parte de la sección gramática por conglomerado.



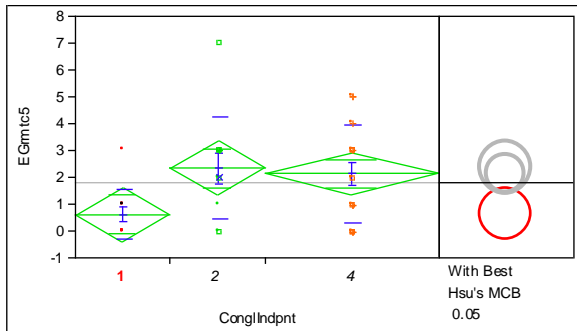
Análisis de los errores de la 3ª parte de la sección gramática por conglomerado.



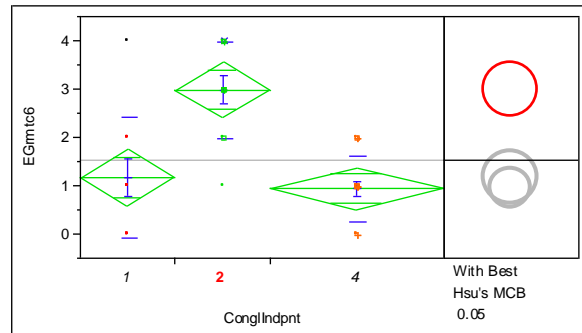
Análisis de los errores de la 4ª parte de la sección gramática por conglomerado.



Análisis de los errores de la 5ª parte de la sección gramática por conglomerado.



Análisis de los errores de la 6ª parte de la sección gramática por conglomerado.



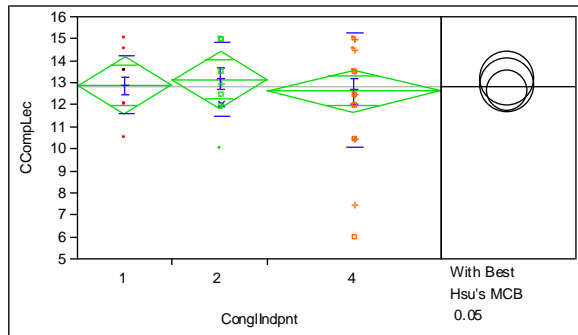
En el cuadro 12 describo los errores de las cuatro secciones. En el conglomerado 1 se aprecia el mayor promedio de errores en la sección comprensión de lectura y en el 2 en la comprensión auditiva, El conglomerado 3 presentó los mayores promedios de errores en la producción escrita y oral. Al caracterizar los errores en las secciones de comprensión de lectura y auditiva y la producción escrita y oral, por conglomerado independiente, no se encontraron diferencias significativas entre ellos.

Cuadro 12. Caracterización de los errores de las secciones de comprensión (lectura y auditiva) y de producción (escrita y oral) por conglomerado independiente.

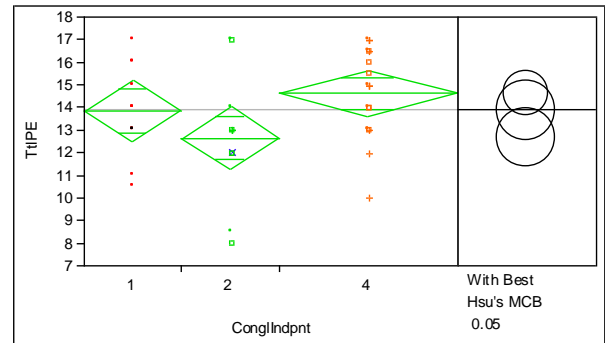
Conglomerado	Sección			
	Comprensión		Producción	
	Lectura	Auditiva	Escrita	Oral
1	2.9	1.1	13.9	11.8
2	1.5	2.5	12.7	12.6
3	2.3	2.2	14.6	13.1
Valor F	1.4858	2.435	2.329	1.110
P	0.2457	0.101	0.1115	0.3402

El esquema de estas tendencias se encuentra descrito en la gráfica 9

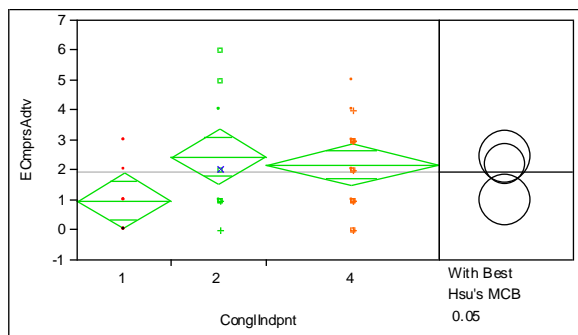
Análisis de varianza de la sección comprensión de lectura por conglomerado



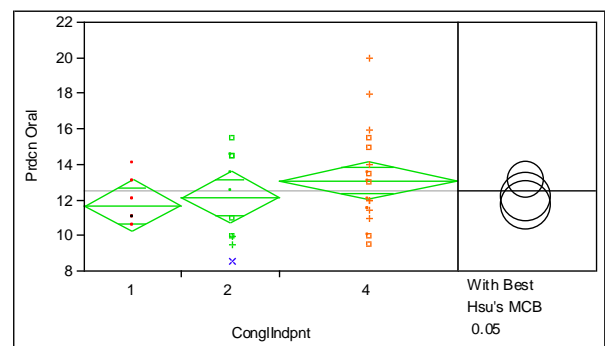
Análisis de varianza de la sección producción escrita por conglomerado



Análisis de varianza de la sección comprensión auditiva por conglomerado



Análisis de varianza de la sección de producción oral por conglomerado



El siguiente cuadro (13) muestra la categorización del tipo de errores cometidos por los alumnos en cada conglomerado; como se observa la distribución de los errores en cada conglomerado es diferente; podría decir que la construcción de los conglomerados me permitió diferenciar los errores predominantes en los diferentes conglomerados.

Así tenemos que en el conglomerado número uno, hubo 17.6 errores de tipo ortográfico, 13.8 de tipo morfológico y 2.2 del tipo de sintaxis; 27.3 correspondieron a la generalización; 11.8 a la semántica y 19.2 a la interferencia; 10.4 se debieron a la omisión, 13.6 a la discordancia y 2.2 a la cohesión; mientras que 14.1 fueron de sustitución, 2.8 de inclusión y 1.3 de inversión.

En el conglomerado número 2 tenemos los siguientes valores: 40.5 errores de tipo ortográfico; 29.8 morfológico; 5.5 de sintaxis; 56.6 de generalización; 25.0 semánticos; 40.3 de interferencia; 22.8 de omisión; 31.5 de concordancia; 5.4 de cohesión; 33.4 de sustitución; 8.7 de inclusión y 3.4 de inversión.

En el tercer conglomerado, los valores son los siguientes: 22.5 errores de ortografía; 19.5 morfológicos; 3.9 de sintaxis; 37.0 de generalización; 20.3 semánticos; 25.4 de interferencia; 13.0 de omisión; 22.5 de concordancia; 7.1 de cohesión; de sustitución son 18.9, de inclusión 4.4 y de inversión 1.0.

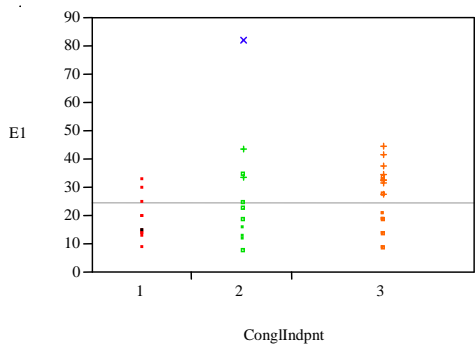
De lo anterior se desprende que los valores más altos en los tres conglomerados corresponden a la generalización; mientras que los más bajos a la inversión.

Cuadro 13. Caracterización del Tipo de Error por Conglomerado

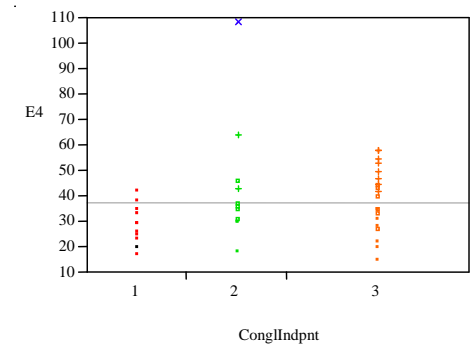
Tipo de Error						
Conglomerado	Ortográfico	Morfológico	De sintaxis	Generalización	Semántico	Interferencia
1	17.6	13.8	2.2	27.3	11.8	19.2
2	40.5	29.8	5.5	56.6	25.0	40.3
3	22.5	19.5	3.9	37.0	20.3	25.4
Valor F	19.308	20.246	9.667	25.139	22.147	24.696
P	<.0001	<.0001	0.0004	<.0001	<.0001	<.0001
Tipo de Error						
Conglomerado	Omisión	Discordancia	Cohesión	Sustitución	Inclusión	Inversión
1	10.4	13.6	2.2	14.1	2.8	1.3
2	22.8	31.5	5.4	33.4	8.7	3.4
3	13.0	22.5	7.1	18.9	4.4	1.0
Valor F	10.926	26.153	11.922	18.645	9.377	5.649
P	0.0002	<.0001	<.0001	<.0001	0.0005	0.0070

Gráfica 10. Tipo de error por conglomerado

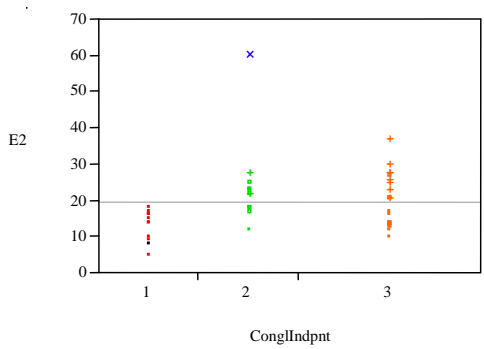
Errores ortográficos por conglomerado



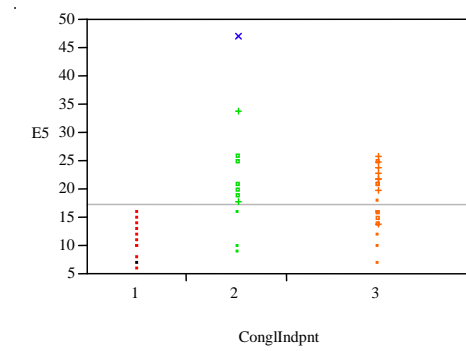
Errores de generalización por Conglomerado



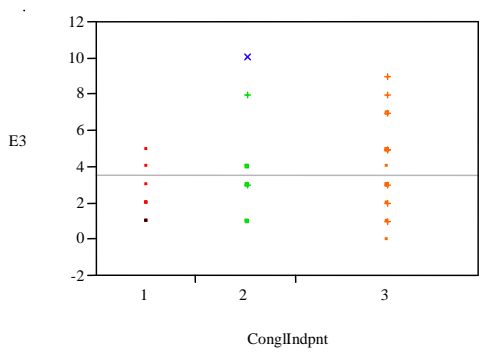
Errores morfológicos por Conglomerado



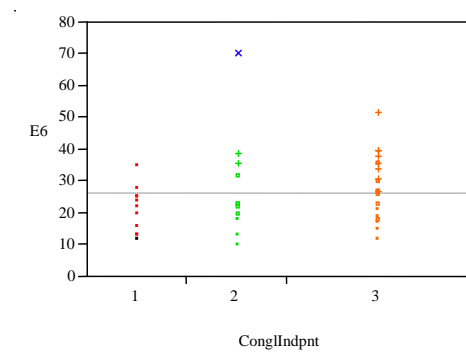
Errores semánticos por Conglomerado



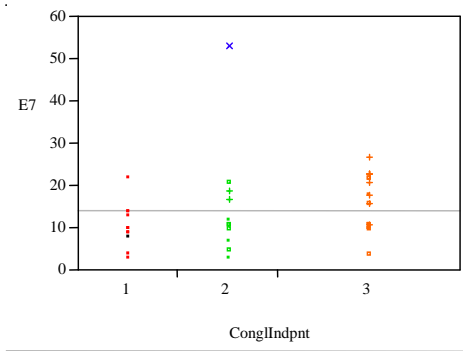
Errores de sintaxis por Conglomerado



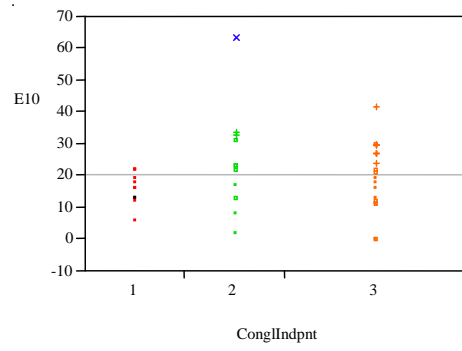
Errores de Interferencia por Conglomerado



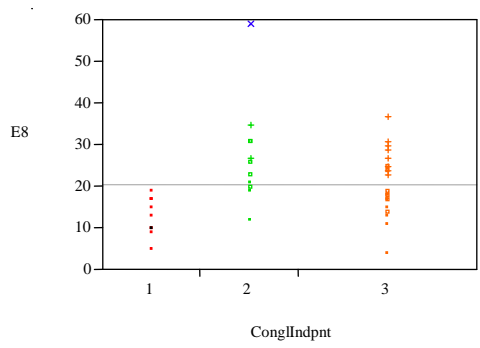
Errores de omisión por Conglomerado



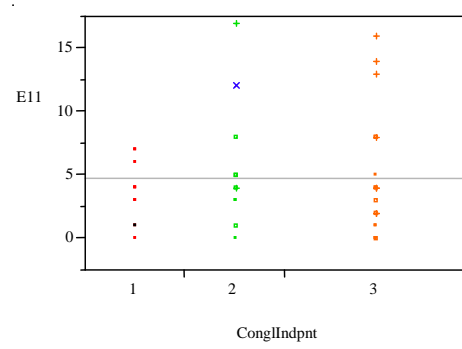
Errores de sustitución por Conglomerado



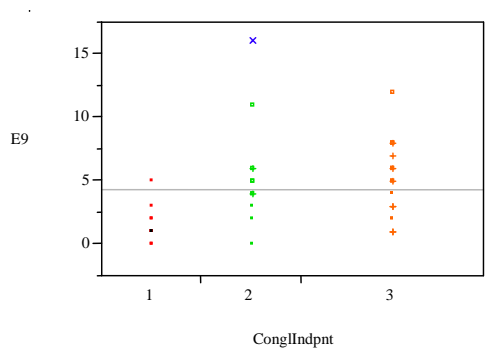
Errores de concordancia por Conglomerado



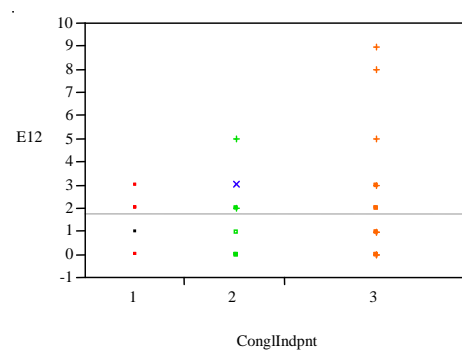
Errores de Inclusión por Conglomerado



Errores de cohesión por Conglomerado



Errores de inversión por Conglomerado



CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Si queremos evaluar a los alumnos y los errores que cometen, debemos evaluar al mismo tiempo, y en consecuencia, por un lado, los instrumentos de la evaluación que se utilizan para tal efecto, y por otro lado, la verificación del aprendizaje; así mismo, debemos preguntarnos qué importancia tiene evaluar los errores de los alumnos, y desde qué óptica debemos hacerlo. Si pensamos en los objetivos de la enseñanza, y en su relación con la evaluación, debemos pensar también en el valor que debemos asignarle al error.

Zollo [1991. p. 109] sugiere que si el objetivo didáctico es transmitir una respuesta frente a la relación con la realidad (lingüística en nuestro caso) de los alumnos, si el objetivo didáctico es capacitar a los estudiantes para resolver situaciones (comunicativas) concretas y metas y enseñar contenidos didácticos, entonces los errores deben adquirir el valor de ser considerados como instrumentos de descubrimiento; y si en el proceso de aprendizaje el error es considerado como una etapa importante en la construcción del conocimiento, debemos preguntarnos si es posible evaluar congruentemente los errores y las respuestas equivocadas de los alumnos. Para él, el error debería ser considerado como un valioso indicador del estilo cognitivo y de aprendizaje de los alumnos; de hecho, los errores representan modelos de construcción de ideas y de conceptos que poseen los estudiantes; y por lo tanto, el error es un acto de pensamiento.

En cambio, para Vertecchi [1984], el error que resulta de la aplicación de un modelo de aprendizaje de cualquier fenómeno (comunicativo en nuestro caso), puede representar el inicio de un nuevo y más completo conocimiento de la realidad (lingüística) a la que se enfrentan los estudiantes; de igual manera, la respuesta equivocada o la producción, tanto oral como escrita, con errores de un estudiante pueden representar para el profesor un nuevo campo de trabajo y una mayor profundización sobre ciertos contenidos didácticos. También establece que cuando un alumno responde a una pregunta del profesor (sobre cualquier aspecto de la lengua, ya sea éste lingüístico o sobre la gramática de la misma), y se equivoca, en su respuesta equivocada nos da

información sobre su proceso de aprendizaje (es decir, sobre su deficiencia para la correcta estructura de los enunciados) y sobre su interiorización del conocimiento que está adquiriendo. Al mismo tiempo, cuando interviene para expresar una idea propia o una opinión personal, muestra al profesor un camino para retomar la construcción del conocimiento sobre lo que él como alumno está aprendiendo; depende, entonces, del valor y del significado que le demos al error y con ello a la evaluación.

De lo anterior deduzco que el profesor, al aumentar su conocimiento sobre el estilo cognitivo de los alumnos, los errores le facilitan aumentar también las posibilidades de que la enseñanza se enfoque hacia un objetivo específico y que al mismo tiempo sea más eficaz. Si, con la evaluación, el profesor establece que un alumno no ha aprendido lo suficiente, el profesor elabora un juicio que no le da mayor indicación más que la de que el alumno debería estudiar más y que él, como profesor, debería modificar el enfoque didáctico, aunque generalmente no sabe cómo hacerlo; en cambio, si la evaluación nos muestra, por ejemplo, que el estudiante sabe bien las reglas gramaticales, por ejemplo, o la sintaxis o la semántica, entre otros, pero conoce poco, sobre todo la función de esos conocimientos, tenemos una indicación útil para él y para el profesor sobre lo que se debe seguir trabajando. Así mismo, la selección de los instrumentos y de los procedimientos de evaluación, también podría incidir en gran medida en la forma en la que los estudiantes expresan sus conocimientos.

Con el fin de tratar de evitar esta posible situación que puede producir malestar y confusión tanto en el enseñante mismo como en los estudiantes, existen diversas posibilidades, Bertoldi [1999. p. 143], sugiere que se pueden utilizar formas de evaluación continua, sobre la marcha, en el lugar y al momento en el que los alumnos se desempeñan, y que no se limiten únicamente a registrar respuestas correctas y errores de los estudiantes; se pueden construir juicios finales que más que medir conocimientos y comprobar resultados más o menos alcanzados por los alumnos, valoren el recorrido efectuado por ellos, tanto en sus límites como en sus potencialidades. También nos indica que de frente a las dificultades con las que nos encontramos cuando se quiere evaluar adecuadamente a los alumnos, podemos estar tentados a invocar a la objetividad de una medición cuantitativa, como garantía de los errores y promesa de veracidad infalible; sin embargo, con el paso del tiempo, la

distinción entre pruebas cualitativas y pruebas cuantitativas ha perdido su correspondencia con el binomio objetivo-subjetivo, que parecía coincidir con otros binomios, alcanzable-inalcanzable, correcto-incorrecto, verdadero-falso; por lo que nos señala que no es suficiente la utilización de una prueba estructurada para hacer de la evaluación y de las selecciones didácticas consiguientes, un procedimiento controlado y sin errores. De hecho, para controlar que las respuestas correctas no hayan sido dadas al azar, o que la respuesta correcta no se dé en la mente del alumno con otras representaciones que compiten entre sí como correctas, al enseñante no le queda más que la tarea y, por lo tanto, la ulterior responsabilidad de evaluar los resultados de la prueba. La investigación sobre la evaluación, así como la investigación de la propuesta didáctica (justa en el momento justo) pueden desempeñar el rol de mediadoras entre los modelos, la cultura, la teoría pedagógica y los estudiantes; los grupos y las escuelas.

CONCLUSIONES

Analiqué el examen de acreditación del PG de Italiano de 42 alumnos que lo presentaron durante los semestres 2005/1 y 2005/2, y éste es, en promedio, el número de estudiantes que realizan anualmente dicho examen; los alumnos que lo presentan son, en su mayoría, internos, y del género femenino. Señalo también, y únicamente a manera de nota, que la carrera de Relaciones Internacionales fue la que tuvo más representantes en este estudio, y que ésta no tiene como requisito la acreditación del PG de este idioma en su plan de estudios, lo que quiere decir que los alumnos de esta carrera cursan italiano por gusto o por alguna otra razón. La mayoría de estos alumnos ya ha llevado cursos de otros idiomas en el CEI, destacando el grupo de las lenguas anglosajonas, este evento está determinado por los cursos del idioma inglés, el cual sí es requisito no sólo de la carrera de Relaciones Internacionales, sino de la mayoría de las carreras que se imparten en la FESA; situación que probablemente en la actualidad prevalece por la idea que se tiene de la globalización, porque, hablar inglés, determina un posible acceso a diversas fuentes de información, así como la posibilidad de competencia laboral.

El examen de posesión de italiano, se compone de cinco secciones, la primera corresponde a la gramática, y son seis partes las que la conforman. Observé, en esta sección, que los errores dependen del período en el que estaban inscritos los alumnos y que para el primer período la primera parte fue la más compleja, dado que en ella se obtuvo el mayor número de errores; los cuales correspondieron a la siguiente instrucción: “*ESCRIBIR EN LOS ESPACIOS EN BLANCO, LOS ELEMENTOS GRAMATICALES QUE FALTAN*”; estos elementos podían ser: adjetivos posesivos, verbos auxiliares para los tiempos compuestos, preposiciones articuladas, el modo subjuntivo, concordancia de los tiempos verbales, adverbios de tiempo y pronombres combinados. Para el segundo período la parte más compleja fue la cuarta que corresponde a la siguiente situación: de un número específico de frases, los alumnos debían identificar primero, las frases que contuvieran algún error, y después, si era el caso, reescribirlas correctamente y debían transformar después, las frases, si estaban en la voz pasiva, a la voz activa; y viceversa.

Los errores en el primer período pueden haber estado determinados por la diferencia estructural que existe en estos aspectos en las dos lenguas, la transparencia de las mismas lleva a los alumnos a generalizar la estructura de las lenguas, cabe señalar que éste también fue uno de los errores predominantes que identifiqué en el análisis de la producción escrita. Es posible que los errores de transformar una frase de voz pasiva a voz activa esté determinada porque en español esta estructura no es tan común como en italiano, ya que lo que más se usa en su lugar es la forma impersonal (se), por ejemplo, en italiano se dice: *Le indagini sono state fatte l'anno scorso. (Las investigaciones fueron hechas el año pasado)*, mientras que en español es más común decir: *El año pasado se hicieron las investigaciones.*

Esta situación también puede verse permeada por otros factores como pueden ser: los profesores que imparten la asignatura y los métodos y los materiales que utilizan para ese fin, entre otros, sin embargo, este evento tendrá que ser analizado en estudios posteriores.

Como estrategia metodológica y ya explicada en los resultados, opté por aplicar a los datos, un análisis por conglomerados; este tipo de análisis agrupó a los individuos con las características más parecidas. Para su estructura utilicé las siguientes variables

independientes: Tipo de alumno, género, carrera, periodo, manejo de otro idioma, número de errores en las partes que conforman la sección de gramática (1, 2, 3, 4, 5 y 6); número de errores en la sección comprensión de lectura; número de errores en la sección comprensión auditiva, número de enunciados con error y total de errores cometidos en esta sección, así como el tipo de error.

En la formación de los conglomerados, el tipo de alumno y el género fueron variables que no influyeron en la estructura de los mismos. Sólo la variable independiente correspondiente al periodo, mostró ser un indicador sensible para agrupar a los individuos. De lo que pude concluir que éste sí es un factor que influye en la conformación de los tres conglomerados; seguramente la causa de este factor, se debe al contenido específico de los reactivos correspondientes al examen de cada período. Esta información también podría constituir el *corpus* de otra investigación, la cual arrojaría resultados, sin duda alguna, muy interesantes.

En este análisis, la Gramática corresponde a la primera sección del examen; y ésta, resultó ser también un buen indicador ya que nos dice que el conglomerado 2 presentó el mayor número de errores, pero fue también el conglomerado que menos errores tuvo en las secciones de la comprensión de lectura y de la producción escrita. Pudiendo deberse este fenómeno a la forma en que se elaboran los reactivos correspondientes a la sección de gramática, ya que en términos generales, su elaboración tiende a ser más bien tradicional, es decir, se les pide a los alumnos que respondan a cuestiones muy puntuales como una determinada conjugación en tiempos y modos verbales específicos, el uso de artículos, preposiciones o preposiciones articuladas, o cualquiera de los otros elementos lingüísticos, que por la manera en que está planteado el ejercicio, resultan ser frases más bien descontextualizadas, lo que obliga en ocasiones a los alumnos a aprender, de memoria, dichos elementos, y que, obviamente, no garantiza que logren una competencia en cuanto a su uso.

En la sección de la producción escrita, pude observar que los alumnos del conglomerado 3 fueron los que cometieron el mayor número de errores y los que escribieron el mayor número de enunciados con error, pero estos alumnos fueron también los que alcanzaron la más alta puntuación en esta sección, así como en la sección de la producción oral y fue también el grupo que menos errores cometió en la

sección de la comprensión de lectura. En esta misma sección de la producción escrita, el mayor número de errores correspondió a los errores por generalización. Este elemento hizo que surgiera la inquietud sobre si la condición de un mayor número de enunciados no estaría interviniendo en estas diferencias, por lo que apliqué una regresión lineal³⁷ teniendo como variable independiente el total de enunciados y como variable dependiente el total de enunciados con error producidos; encontrando que sí existen diferencias significativas en la relación a mayor número de enunciados mayor número de errores y, por lo tanto, que éstos sean por generalización, por interferencia y ortográficos. Cometiendo el mismo tipo de error inicial; por ejemplo: “*di la*”, en este caso los alumnos generalizan tanto del español, como del italiano, ya que en el primero, estos dos elementos no se articulan; y en el segundo existen los dos elementos por separado, pero al combinarse, se articulan (*della*). Por interferencia, porque en su propia lengua es así; y ortográfico porque no corresponde a la grafía del italiano.

Este análisis nos permite generar una nueva hipótesis que consiste en el siguiente supuesto: en la producción escrita, a mayor número de enunciados, mayor número de errores, y por lo tanto menor calificación y viceversa; (*a menor número de enunciados, menor número de errores, y por lo tanto mayor calificación*). Un análisis de este tipo probablemente nos indica con gran claridad, la subjetividad que adquiere una evaluación de este tipo, independientemente de que los valores estadísticos no mostraron diferencias significativas, podría suponer que la calificación depende del número de enunciados con error; sin embargo, en el análisis encontré, alumnos en los tres rangos de la calificación de la producción escrita, (≤ 13 , de 14 a 16.9, y ≥ 17) con un número de enunciados con error distribuidos de manera homogénea (<36, de 37 a 52, y >53). Observé entonces que el número de enunciados con error que tienen los alumnos no se refleja en la calificación de esta sección. Probablemente ampliando el tamaño de la muestra, podría validar de manera más completa este supuesto.

Puedo inferir también, con base en los resultados de este análisis, y mientras no se cambie la tendencia metodológica, la propuesta didáctica, la práctica docente y la

³⁷significa que si el alumno genera un mayor número de enunciados generará en consecuencia un mayor número de errores, del mismo tipo y probablemente en consecuencia del error predominante.

concepción programática y de evaluación, que si se hiciera un estudio similar a éste, de manera longitudinal, más reciente o bien hacia atrás en el tiempo, con una población diferente, más grande o más pequeña y completamente invertida en cuanto al número de estudiantes respecto a su género, con mayor cantidad de alumnos externos y menor la de internos, con otros instrumentos de evaluación, pero similares en cuanto al tipo de ejercicios, entre otros, los resultados obtenidos, serían muy semejantes. La razón de esta hipótesis se basa en el tipo de errores que comenten los alumnos al momento de resolver este tipo de ejercicios en los exámenes, y a la forma de llevar a cabo la producción escrita, ya que es parte del proceso por el cual pasa toda persona que se somete a una situación de aprendizaje. Esta inferencia resulta de observaciones realizadas, ya desde esta perspectiva, en los periodos posteriores al considerado para esta investigación, y se observa que el comportamiento de los alumnos es muy similar al que analicé.

Inicialmente consideré que todas las clasificaciones descritas en el cuadro 8, eran errores, sin embargo, conforme fui avanzando en el análisis me percaté que existían errores que he decidido nombrar, para los fines de este estudio, como primarios, los cuales corresponden a los de tipo ortográfico, morfológico, de sintaxis, semántico, de concordancia y de cohesión. También pude percibir que existen, más que errores, causas de error, las cuales corresponden a los “errores” de interferencia tanto de la lengua materna como de otra lengua y de generalización tanto de las reglas de su propia lengua, como de las reglas de la lengua meta. Como ejemplo de esta aseveración, tenemos el caso de la “e” (correspondiente a la conjunción “y” del español) y “è” (tercera persona del singular del verbo “essere” – ser o estar); primero, puedo decir que los alumnos generalizan su manera de escribir en su propia lengua, ya que tienden a no usar los acentos y trasladan esta tendencia a la lengua o a las lenguas que están aprendiendo. Se trata de un caso de generalización, porque pude observar que usan indistintamente una en lugar de la otra, ya que a veces debiendo usar “e” con acento, la usaban sin él y en otras ocasiones, debiéndola usar sin acento, se lo ponían; lo cual nos lleva también a errores de semántica, ya que cada una tiene su propio significado (“e” = y; “è” = es o está); errores de ortografía; a veces de omisión y a veces de inclusión; de fonética, ya que los alumnos no distinguen o no hacen la diferencia del

sonido correspondiente a cada una o transcriben la fonética en los dos casos del español; a un error morfológico, entre otros.

Paralelamente encontré que los alumnos generan estrategias para resolver ciertas situaciones comunicativas, como sería el cometer errores de omisión, sustitución, inclusión e inversión. Si ellos no saben o no recuerdan la ortografía de una palabra que se escriba con doble consonante, por ejemplo, y la escriben con una sola, omiten una letra, pero resuelven al mismo tiempo esa carencia; por el contrario, cuando una palabra se escribe con una consonante y ellos la duplican (lo que se traduce también en un caso de generalización), también, lo que hacen es resolver la situación comunicativa que están enfrentando en ese momento, y lo mismo pasa cuando escriben una letra por otra o bien cuando invierten el orden de las mismas.

- omisión: matina por mattina;
- sustitución: laboro por lavoro
- inclusión: lezione por lezione
- inversión: guadagni por guadagni

En ocasiones resultó muy clara la clasificación de los errores de acuerdo a la categoría que les correspondía; sin embargo, en otras ocasiones, la línea divisoria entre una categoría y otra, parecía desvanecerse a tal punto que daba la impresión que llegaría a desaparecer; lo que me dificultó un poco su clasificación.

En ningún caso se estableció que el periodo influyera en el número o tipo de errores cometidos por los alumnos en lo que se refiere a la producción escrita.

También cabe mencionar que un mismo error pudo ser clasificado en diferentes categorías, como el caso de la “é” y la “e” ya descrito.

PROPUESTA

Observación sistemática

Una forma de llevar a cabo la observación para la evaluación del aprendizaje, es la elaboración de protocolos descriptivos del fenómeno que se quiere estudiar (en este caso, los errores). Podría ser útil, sobre todo las primeras veces, no enfocarse en casos aislados, sino tratar de registrar una visión de conjunto. Después de algunas observaciones descriptivas, puede ser más fácil individualizar comportamientos o

dinámicas o elementos del trabajo como indicadores de los aprendizajes y de los cambios generados por el proceso. Estos indicadores y estos cambios se convierten en elementos que después podrían utilizarse como componentes de una tabla de observación, o bien, representar un modelo como guía selectiva para observaciones descriptivas más frecuentes e individualizadas.

Sobre la base de los objetivos previstos y establecidos en el programa, se podría elaborar una lista de vínculos descriptores (links) con ejemplos, y utilizarla para construir tablas de observación. Podrían individualizarse algunas categorías para observar uno a uno los errores de los estudiantes o más índices para observar los comportamientos y los eventos de la muestra entera; se podría utilizar esta segunda modalidad para verificar en un primer momento la actuación de la propuesta; la primera modalidad, en cambio, se adapta más para recoger informaciones sobre la relación de cada estudiante con la propuesta y podría ser la base para emitir un juicio descriptivo.

El juicio no debería limitarse a registrar un estado de cosas del alumno, sino comprender la atribución de significado por parte del enseñante de todo lo que sucede, o bien, los cómo y los porqué de ciertos procesos, de sucesos y dificultades. El juicio como evaluación debería enriquecerse con informaciones, proporcionar significados y lecturas razonadas de los procesos individuales; así, podría desarrollar el propio rol formativo, aumentando, por ejemplo, el nivel de conciencia de los estudiantes que lo reciben en sus propios estilos y modalidades de aprendizaje, y en sus propios límites y recursos.

La evaluación no es una simple actividad de registro; se acerca más a la documentación de un recorrido en el cual se participa y, al mismo tiempo, se supervisa. Debería ser considerada más que una actividad burocrática, una investigación sobre la eficacia del propio rol en relación con las características específicas cognitivas, afectivas y motivacionales de los mismos estudiantes. La evaluación debería considerarse, ante todo, como una actividad hermenéutica, de interpretación y, por lo tanto, de conocimiento de los procesos formativos que se ponen en práctica y de los cuales, tanto profesor como alumnos, forman parte.

Si se tocan puntos neurálgicos como la didáctica y la evaluación del aprendizaje, no podemos hacer a un lado los eslabones de la cadena que unen los objetivos educativos

de la enseñanza, y el rol del profesor en la evaluación; entre esos eslabones, quizá, los principales, están: comprender, describir y explicar el aprendizaje de los alumnos y los otros fenómenos que pueden ser reagrupados bajo el nombre de “formación escolar”.

Observaciones sistemáticas de este tipo, representan también instrumentos posibles de autoevaluación, tanto para los enseñantes como para los alumnos, que para fines de este proyecto representarían también importantes momentos didácticos de metacognición y metacomunicación. El enseñante, por ejemplo, podría aumentar la propia conciencia sobre sus estrategias didácticas, y los estudiantes podrían describir y elaborar, gracias a la revisión, que el enseñante pudiera proporcionarles, de todo lo observado, las propias estrategias de comprensión y representación de los diversos fenómenos lingüísticos en relación con diversas experiencias de aprendizaje.

REFLEXIÓN FINAL

Con base en este estudio, y en los conceptos de los autores citados y de muchos otros, me he permitido acuñar lo que he denominado los “*Derechos de los estudiantes*”; y aunque de manera incipiente, y que por el momento sólo son siete, los presento con la mejor intención de que seguramente podrán contribuir a una formación escolar más completa y justa, a un mejor aprendizaje, y a una mejor relación profesor-alumno:

1. *El alumno tiene derecho a ignorar, a no saber una cosa, en un momento determinado, incluso en un examen (¿o acaso el profesor lo sabe todo?);*
2. *El alumno tiene derecho a olvidar, a no recordar algo, incluso durante una evaluación;*
3. *El alumno tiene derecho a equivocarse, porque también de los errores se aprende;*
4. *El alumno tiene derecho a preguntar, no solamente para aprender, sino hasta para satisfacer su curiosidad;*
5. *El alumno tiene derecho a dudar, incluso de su propio aprendizaje;*
6. *El alumno tiene derecho a investigar, para conocer, para saber;*

Pero sobre todo,

7. *el alumno tiene derecho a aprender, es por ello que acude a las aulas y a los profesores.*

BIBLIOGRAFÍA

AMÓS, Comenio Juan, (2000): " Didáctica Magna ", México, Editorial. Porrúa, décimo primera edición.

BARALO, M. (2004): "Errores y fosilización", *redELE* núm. 0. Madrid: Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.

BARONE, C. (1993): "L'acquisizione della pronuncia di una lingua straniera: contributi della neurolinguistica", en Little, B.P. (ed.): *Per una lingua in più. Saggi sull'insegnamento della lingua straniera per adulti*, Edizioni del Comune di Pistoia, pp. 78-84.

BERTOLDI, Franco, SERIO, Nicola (1999): "Oltre la Valutazione. Idee e Ipotesi a Confronto. Armando Editore. ISBN: 8871449606. ISBN-13: 9788871449609

BIZZONI, Franca y DE FINA, Anna. (1992): "La commutazione di codice fra insegnanti di italiano in Messico", en Moretti, B., Petrini, D. y Bianconi, S. (eds.), pp. 381-406.

BUENO González, A. (1992): "Errores en la elección de palabras en inglés por alumnos de Bachillerato y COU, en Bueno, Carini y Linde (eds).

BUENO González, J. A., CARINI, J. y LINDE López, A. (1992): *Análisis de errores en inglés: Tres casos prácticos*. Grupo de investigación "Lingüística. Estilística y didáctica de la lengua inglesa. Universidad de Granada: Secretariado de publicaciones.

BURT, M. DULAY, H., y KRASHEN, S. (1982): *Language Two*, New York, Oxford University Press.

BURT, M. y DULAY, H. (1992): "Goofing: an indication of children's second language learning strategies". *Language Learning*.

BURT, M. y DULAY, H. (1974): "Creative construction in second language acquisition". *Language Learning*.

CALVI, Maria Vittoria (1992): "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo", en *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (L'Aquila, 14-15 settembre 1981), Napoli, Pironti.

CALVI, M. V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica, EAN: 9788881070176.

CALVI, M. V. Universidad de Milán núm. 23 de la revista *Diálogos Hispánicos* (Amsterdam, Rodopi, 1999) Actas del Congreso Las lenguas en la Europa Comunitaria III. La adquisición / enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras / Las lenguas de minorías / La traducción, celebrado en Amsterdam del 5 al 8 de noviembre de 1997; la edición del volumen corrió a cargo de Fermín Sierra Martínez y Carmen Hernández González.

CANCELLIER, Antonella. (1996): *Lenguas en contacto. Italiano y español en el Río de la Plata*, Padova, Unipress.

- CARINI Martínez, Judith Anne. (1992): "Construcciones gramaticales con "se" como origen de error en inglés en estudiantes universitarios". Universidad de Granada, en Bueno, Linde y Carini (1992).
- CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners' errors". *Intrnational Review of Applied Linguistics* V. pp161-170 (Traducido en Licerias 1992)
- CORDER, S. P. (1971): *Error Analysis and Interlanguage*, IRAL 9, Oxford, Oxford University Press; trad. esp. "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", (traducido en Muñoz Licerias, J. ed. 1992.
- DABÈNE, L. (1996): "Pour une contrastivité «revisitée»", en Dabène, L. y Degache, C. (eds.).
- DABÈNE, L. y DEGACHE, C. (eds.) (1996): *Comprendre les langues voisines, ELA*.
- DANESI, M. (1988): *Neurolinguistica e glottodidatica*, Padova, Liviana.
- DI PIETRO, R. J. (1971): *Language Structures in Contrast*, Rowley, Newbury House.
- EBBINGHAUS, Hermann. 1897. <http://books.google.com.mx/books=Ebbinghaus+Hermann+el+aprendizaje+verbalEbbinghausHermannelaprendizajeverbal>.
- ECKMAN, F. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language learning*, XXVII, 2, pp. 315-330; trad. esp. "El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado", en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), pp. 207-224.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1991): *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*, Tesis Doctoral Universidad Complutense, Madrid, Edelsa. (versión completa (1997).
- GARCÍA Gutiérrez, M. (1993): "El español como lengua segunda de un italiano", en Muñoz Licerias, J. (ed.).
- GASS, S. M. y Selinker, L. (eds.) (1992): *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.
- HÉDIARD, M. (1989): "Langues voisines, langues faciles?", *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XVIII, 1-2, pp. 225-231.
- KELLERMAN, E. (1983): "Now you see it, now you don't", en Gass, S. M. y Selinker, L. (1992) (eds.).
- KELLERMAN, E. y SHARWOOD Smith, M. (eds.) (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press.
- LINDE, A. (1992): "Errores en el uso de formas verbales inglesas en la expresión escrita por alumnos universitarios", en Bueno, Linde y Carini (1992).

- LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- LO CASCIO, V. (ed.) (1987): *L'italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier.
- LÓPEZ Vázquez, Juvencio. (1962): *Didáctica de las Lenguas Vivas*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- MADRID, D. (1999): "Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos", en A. Romero et al.: *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MEO Zilio, G. (1989): *Estudios hispanoamericanos. Temas lingüísticos*, Roma, Bulzoni.
- NOVAK, Joseph D. (1977): *A theory of Education*. Ithaca, N. Y. Cornell University Press.
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAVLOV, Iván. (1927): "Conditioned Reflexes". A study of Physiological Activities of the Cerebral Context. Translated and Edited by G. V. Anrep. London: Oxford University Press.
- SAN MARTIN, R. (1997): *Análisis de los errores escritos cometidos en inglés por alumnos de 1º de BUP y 3º de ESO: importancia de la transferencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1945): *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires. Ed. Losada. S.A.
- SCHMIDT, S. (1994): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.
- SELINKER, L. (1992): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*.
- SHUNK, (1989): *Teorías del Aprendizaje (Learning Theories An Educational Perspective, 2nd Ed)*. Ed. Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company.
- SKEMP, R. R. (1989): "Mathematics in the Primary School", London. Routledge. 32-48, 122.
- TAGLIAVINI, C. (1997): "Spagnolo e italiano", *Le lingue estere*, XII, 12, pp. 261-262 y 275-276.
- TITONE, R. (1995): *La personalità bilingue*, Milano, Bompiani.
- VEDOVELLI, M. (2002): *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci.
- VERTECCHI, Benedetto. (1984): "New hypotheses for the development of e-learning".
- WEINREICH, Uriel. (1953): *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle of New York.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1921): *Tractatus logico-philosophicus*.
- ZOLLO, Giuseppe. (1981) : « Il Valore dell'Errore nel Processo di Apprendimento ». Maggiori Editore. ISBN: 5617.1

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Abbot, G. (1983): "El otro Lado -or come back, Robert, nearly all is forgiven". *World Language English 2/2*:

Blanche-Benveniste, C. (1995): "Un enseignement simultané des langues romanes", en Desideri, P. (ed.): *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 77-88.

Dabène, L. (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues 'voisines')", *Langages*, 39, pp. 51-64.

Hyltenstam (1977): "Implicational patten in interlanguage syntax variation". *Language Learning*.

Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

McLaren, N. y Madrid, D. (1996): *A Handbook for TEFL*. Alcoy. Marfil.

Nemser, W. (1971): "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics IX*.

Valcárcel, M., Coyle, Y. y Verdú, M. (1996): "Learning Foreign languages: Learner strategies", en McLaren y Madrid (1996).