

Mejorar la oralidad de un alumno lusófono de E/LE a través del análisis de su *interlengua*

ANA MARÍA CEA ÁLVAREZ

Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura,
Universidad de Murcia, Murcia, España
Centro de Estudios Humanísticos (CEHUM),
Universidade do Minho, Braga, Portugal
anacea@ilch.uminho.pt

1. Introducción

Esta experiencia didáctica pretende reflexionar sobre la realidad de la práctica docente y que ésta nos conduzca a una transformación. Primeramente abordaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje y todos los elementos que intervienen en dicho proceso: alumnos meta, metodología, práctica educativa, necesidades de comunicación, discurso oral, etc. Y, en segundo lugar, intentaremos llevar los resultados de esa reflexión pedagógica a la práctica, proponiendo un plan de intervención didáctica que tenga como objetivo mejorar el discurso oral de nuestros alumnos. De esta forma estaremos transformando el conocimiento espontáneo que se genera en el aula en conocimiento científico.

Antes de pasar a la parte práctica, presentaremos brevemente un marco teórico en el que desarrollaremos conceptos como *interlengua* (IL), el tratamiento del error en clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE) y la clasificación de errores según diferentes criterios psicolingüísticos.

Ya en la parte práctica, realizaremos un análisis cualitativo de la IL de un alumno lusófono de E/LE en Portugal y crearemos un corpus lingüístico que nos servirá para identificar y catalogar los tipos de errores que aparecen¹. Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo nos servirán de orientación para revisar la práctica didáctica y proyectar un plan de intervención docente. Este plan incidirá sobre las necesidades de comunicación detectadas y tendrá como resultado cambios no sólo en la metodología, sino también en la programación. Dentro del apartado de metodología, tomaremos también en consideración la autoevaluación y la incorporación de la evaluación al acto educativo.

La última parte de la investigación tendrá por objetivo comprobar el impacto de los cambios metodológicos y programáticos propuestos mediante un estudio experimental cuantitativo. De esta forma combinaremos varios métodos de investigación: cualitativo y cuantitativo².

2. Objetivos específicos

Con nuestro estudio pretendemos contribuir a la apelación que Penadés Martínez (2003) realiza sobre:

la urgencia de poner a disposición de profesores y alumnos de español materiales que ayuden tanto a conocer de antemano las dificultades a que se enfrentará el profesor en su tarea, como a enmendar los errores en que incurrirá el alumno en el proceso de aprendizaje. (Penadés Martínez 2003: 2).

¹ Nos centraremos solamente en las dificultades y no referiremos las estructuras que el alumno domina.

² En esta experiencia didáctica omitiremos la descripción de la segunda parte de la investigación.

Concretamente, nos centraremos en las necesidades de los alumnos cuya lengua materna es el portugués.

Asimismo, sería provechoso presentar los resultados de este estudio a los propios alumnos de lengua materna lusófona para que puedan identificar las dificultades (o errores colectivos) con mayor rapidez; para tomar conciencia de su propia producción; para que aprendan a monitorizarse y para ver reforzada su autoestima.

En relación a las metas que se deben alcanzar en la práctica e investigación didáctica, compartimos plenamente las palabras de Anna Camps:

La investigación en didáctica de la lengua intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Pero esta comprensión no es un fin en ella misma, sino que orienta a la transformación de la práctica. La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos (Camps 2001:10).

Camps aborda a continuación un aspecto clave para los que trabajamos en el campo de la didáctica: cómo podemos convertir nuestra *experiencia didáctica* o conocimiento espontáneo (al que tenemos acceso día a día en el aula) en conocimiento teórico y científico:

La distinción de Vigotsky (1977) entre conceptos espontáneos y conceptos científicos contribuye a la comprensión de la relación entre la práctica y la teoría que permite explicarla y mejorarla. ... Ambos surgirían de forma interdependiente, pues constituyen dos aspectos del desarrollo del pensamiento verbal. Las diferencias entre ellos son dos: la primera estriba en la sistematicidad de los conceptos científicos y en el nivel de generalidad en que se establecen las relaciones; la segunda es que los conceptos científicos pueden ser utilizados conscientemente, al mismo tiempo que son instrumentos para el control voluntario del pensamiento. (Camps 2001:13).

Uno de los métodos de que disponemos para realizar una interpretación y análisis de los "hechos educativos" objeto de estudio es el cualitativo, entendido como aquél que a través de una pormenorizada descripción "se fundamenta en el estudio de las cualidades" (Tena y Turnbull 1994). El tipo de análisis al que nos referimos se conoce como *estudio de caso* y, si bien este método nos proporciona una descripción pormenorizada del objeto de estudio, uno de sus inconvenientes es la imposibilidad de hacer generalizaciones debido al pequeño tamaño de la muestra.

Una vez que hayamos identificado los planos de lengua sobre los que deberíamos incidir, producto del análisis cualitativo, planificaremos la segunda parte de la investigación, esta vez recurriendo al método cuantitativo³.

3. Descripción de la investigación

3.1. Estudio de caso: procedimiento

A continuación, expondremos los pasos que hemos dado para realizar el análisis cualitativo a través de un estudio de caso:

1. Seleccionamos una de las dificultades gramaticales recurrentes en el alumno lusófono de E/LE: *Narración y uso de tiempos verbales en pasado*
2. Trabajamos este contenido en el aula con diferentes actividades.

³ La segunda parte de la investigación no será objeto de estudio en este artículo.

3. Organizamos pequeñas charlas que los estudiantes elaboran y exponen ante la clase.
4. De todas las producciones seleccionamos una para ser grabada en vídeo y analizada.
5. Hacemos la transcripción de la producción oral del alumno en clase de E/LE.
6. Realizamos el análisis de IL recurriendo a los estudios como el de Quiles Cabrera (2006) (referido al español como lengua materna), y a los análisis de errores hechos por Fernández (2003) –para alumnos lusohablantes– y Vázquez (1992).
7. Realizamos una propuesta de intervención docente en función de los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación.

3.2. Datos del informante

Identificación: Rui C.

Carrera: 1º y 2º de Relaciones Internacionales en la Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Asignatura: Español I y II, correspondiente a los niveles nivel A2 y B1 del *MCEER*.

Procedencia: norte de Portugal.

Lugar de grabación: aula de español en la facultad de Relaciones Internacionales de la Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Fecha de grabación: abril de 2006.

Observaciones: Este estudio se realizó durante el curso académico 2005-06; el alumno acudía con regularidad a las clases de la asignatura de español, del primero y segundo curso, lo cual equivalía a un total de ocho horas semanales.

Podemos referir que en el pasado el informante había vivido en España un tiempo significativo. A principios de curso el alumno mostraba bastantes dificultades en la expresión oral y escrita, sin embargo, en los últimos meses experimentó una notable mejoría debido a su esfuerzo y motivación. Además, era un alumno receptivo, comunicativo y creativo. A lo largo de la muestra observamos que recurre a la expresividad verbal y corporal como estrategias para ilustrar el contenido de la exposición que realiza.

Actividad analizada: Se pidió a los alumnos que realizasen exposiciones orales (diálogos monogestionados) ante la clase, que podía tratar de un tema elegido por ellos o sobre un trabajo totalmente creativo. El informante decidió elaborar un cuento.

3.4. Criterios de transcripción de la muestra oral

↑ ↓ prosodia.

Cursiva > gestualidad y paralenguaje.

/ > pausa.

: > alargamiento prosódico.

Mayúsculas > énfasis entonativo.

----- > fragmentos ininteligibles.

3.5. Transcripción de la producción oral del alumno⁴

⁴ Por motivos de espacio no realizaremos la transcripción total de la muestra recogida, sino solamente un pequeño fragmento.

El hombre que perdió su sombra y la roca Marciana

RUI: ↑Vamos / iniciar la presentación/ de: mi trabajo / para / la clase de español.

¡Ehh! ↑¡Bueno!

Lo que /he hecho/, lo que: fiz, lo que he hecho/, un cuento, yo escribí un cuento/, e: bueno, que no lo sé bien/ se es una: ficción, se es un: cue:nto, se es una: /alegoría, porque: /tiene:/ bueno, tiene:

↑Bueno, /lo saben, cómo son estas cosas de:/, de: escribir y de los escritores:/ siempre tienen sus simbolismos. Bueno, cuando hablan de unas cosas/, quieren/ decir/ otras/, e bueno/, cuando:/, no los voy a ler lo conto naturalmente/, pero:/ se lo/ habéis leído, jamás lo: saberían/ por qué lo:/ había escrito, e:/

Pero/ los voy a decir,/ qué:/ qué: pasa/ sobre este cuento. E: profesora/ Ana Cea, ↑¿has leído el cuento y no consigues decir por qué:/ ha escrito Rui aquel cuento ↓ ?/ ¿Por qué? ↓ ¡Bebió unos copos! (*hace el gesto de "empinar el codo" y se ríe*), ¿no?

...

4. Marco teórico

4.1. El concepto de *interlengua*

La *interlengua* es como una ventana por la que nos asomamos al proceso de aprendizaje que tiene lugar en la mente del alumno... Esto personaliza y humaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje, al proporcionarnos una vía de aproximación individualizada al caso de cada estudiante⁵.

Estas palabras ilustran claramente el proceso psicolingüístico que tiene lugar cuando aprendemos una LE o L2 y del cual el docente es testigo. El sistema lingüístico que desarrolla un hablante no nativo en la Lengua meta (LO) ha sido denominado de diferentes maneras, no obstante, el término más aceptado es el de *interlengua*, propuesto por Larry Selinker en 1972:

La IL es un sistema lingüístico interiorizado (tiene calidad de lenguaje porque sirve para comunicarse y posee gramática interna), sobre el cual el aprendiente posee intuiciones, y que evoluciona, acercándose cada vez más hacia la LO. Se trata de un sistema variable (...) y dinámico (...). Este sistema es diferente de la LO y del de la LM (aunque se encuentran en él algunas de sus huellas); (...) y contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee un sistema específico en un estadio dado de su aprendizaje (Krzyształowska 2004).

4.2. El error en la IL

El tratamiento del error desde el punto de vista lingüístico ha pasado por diferentes estadios en función de la corriente lingüística vigente en cada época. Hasta la primera mitad del siglo XX, los paradigmas lingüísticos que predominaron habían centrado su atención en el aspecto estructural y social del lenguaje.

Finalmente, la constatación, por demás obvia, de que todas las lenguas son diferentes, pone de manifiesto una de las preocupaciones de los estructuralistas: los estudios contrastivos. El contraste de lenguas es uno de los utensilios de que se valen

⁵ Estas son palabras de Beatriz de las Casas, proferidas en el Foro de la asignatura de Interlengua, perteneciente al Curso de Especialista Universitario en E/LE (2004), Universidad de Murcia.

los lingüistas para la elaboración de los materiales docentes. Las estructuras objeto de aprendizaje se seleccionan teniendo en cuenta estudios de contraste entre la lengua de quien aprende y la lengua aprendida. Para no propiciar las transferencias de una a otra lengua (en especial las que serían erróneas), la traducción queda tan prohibida como el uso de la lengua escrita en los primeros estadios del aprendizaje. La traducción no lleva –dicen- sino a errores por influencia de la lengua materna. (Sánchez 1997: 158).

Estas palabras ilustran la tesis conductivista que imperaba en aquel entonces y que sostenía que todos los errores en la LO se deben a una transferencia negativa de la Lengua Materna (LM). Esta tesis fue refutada posteriormente con varias investigaciones empíricas.

A partir de 1950 surge la hipótesis del Análisis Contrastivo (AC), desde el cual los errores lingüísticos reflejaban la incapacidad por parte del aprendiente de establecer asociaciones correctas entre estímulos y respuestas. En esta fase, el análisis se restringía a los errores lingüísticos estudiados por la gramática estructural, (plano fonológico, léxico o morfosintáctico) y no tenía en cuenta los aspectos relacionados con el uso de la lengua (plano pragmático, discursivo, etc).

A finales de los años sesenta y como puente entre el AC y los estudios de IL, surge el Análisis de Errores, que se inspira en la teoría generativista de Chomsky. Esta orientación propone el análisis sistemático de las producciones erróneas en la LO con el objetivo de poder explicar sus posibles causas. El generativismo, al considerar el error como un factor positivo en el proceso de aprendizaje, utilizó su análisis como un instrumento metodológico. El estudio del error se convierte, por lo tanto, en una estrategia de aprendizaje perteneciente al proceso cognitivo de adquisición de una lengua. *Corder (1967 apud Krzysztalowska 2004) fue el primero en destacar que los errores son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y, especialmente, para el investigador*, pues éstos nos indican que el alumno ha iniciado un proceso de adquisición de lengua: se arriesga y comienza a construir secuencias creativas. A su vez, nos van indicando los estadios por los que pasa el aprendiente en su camino de apropiación hacia la lengua meta (LO). Labrador Piquer (2003) reflexiona sobre la nueva valoración del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje y afirma que:

El error ha pasado a considerarse como una manifestación de que el alumno está interiorizando el sistema de la lengua. Martín Peris (1988:17) señala que «ante una ausencia total de errores en la producción lingüística de un estudiante, nos veríamos obligados a admitir que, o bien el alumno no hace un uso creativo de la nueva lengua que está aprendiendo (se limita a copiar), o bien que el uso que hace está tan planificado, tan monitorizado, que en definitiva está obstaculizando lo que Krashen denomina [...] el aprendizaje.

A medida que se va ampliando el campo de la lingüística hacia la sociopragmática y el análisis del discurso, se pasa del Análisis Contrastivo y Análisis de Errores al estudio de la Interlengua (IL), que implica además de los errores el análisis del conjunto de subcompetencias que ha desarrollado el alumno y que forman parte de la competencia lingüística comunicativa, abarcando no sólo los planos puramente gramaticales, sino también el plano pragmático, discursivo y funcional de la lengua. En el análisis que llevaremos a cabo tendremos como objetivo no sólo detectar qué tipo de errores comete el

informante, sino también identificar qué es lo que ya sabe el alumno⁷. Los resultados de este tipo de análisis podrán ayudar al docente a decidir sobre qué aspectos debería incidir y qué estrategias, materiales y contenidos gramaticales, funcionales, discursivos, pragmáticos o fonéticos podría proporcionarle al alumno para que lo ayuden en su progresión.

Por otro lado, a lo largo del estudio que presentamos a continuación, queremos dejar claro que contemplaremos el recurso a la LM como una valiosa *estrategia mediadora* para alcanzar el objetivo comunicativo, no sólo como una fuente de interferencias negativas que obstaculizan la adquisición de una LE.

4.3. Clasificación de errores

Para realizar una descripción pormenorizada de la IL del informante, nos centraremos en el área psicolingüística, la cual se puede subdividir en diferentes apartados según los diferentes criterios⁹ que tengamos en cuenta. Es difícil encontrar una clasificación homogénea de criterios para el análisis de la IL. Por ello, nosotros no nos ceñiremos a ninguno de los modelos existentes, aunque tendremos en cuenta las tres investigaciones que en el ámbito de la lingüística española. Penadés Martínez (2003: 6) señala como “[u]n hito en este tipo de estudios [...] la de G. E. Vázquez (1991), la de I. Santos Gargallo (1993) y la de S. Fernández (1997)”.

Así pues, el modelo de clasificación de errores que seguiremos está estructurado según diferentes criterios: *criterio lingüístico I y II*. El primero se centrará en errores de adición, omisión, formación no atestiguada, falsa colocación y falsa selección (Vázquez 1992), mientras que el segundo analiza los errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos (Fernández 1997), *criterio etiológico* (que intenta explicar la causa de los errores), el *criterio comunicativo*, el *pedagógico*, el *pragmático* y el *cultural*.

5. Propuesta de intervención docente

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce una interdependencia entre varios factores: el profesor, el alumno, los materiales y recursos utilizados, la metodología aplicada, etc. Aunque el análisis de los componentes lingüísticos encierra una gran complejidad y requiere una valoración global (pues ningún tipo de valoración por separado da cuenta del grado real de dominio lingüístico comunicativo), en nuestra propuesta de intervención pedagógica incidiremos sobre las deficiencias de comunicación que han aparecido en el análisis de IL del informante. Abordaremos cada uno de los criterios antes mencionados según los siguientes grandes planos: *fonético-fonológico*, *léxico-semántico*, *morfosintáctico*, *discursivo*, *pragmático*, influencia de la *kinésica* en la producción oral, *rasgos prosódicos* y *paralenguaje*. Nuestra intención es identificar primero y luego dar respuestas a las dificultades aparecidas en cada uno de esos planos.

5.1. Plano fonético-fonológico

Debemos decir que la expresión oral no muestra grandes deficiencias que puedan interferir de forma relevante en la comunicación. Sin embargo, hemos identificado algunas dificultades sobre las que sería necesario incidir:

⁷ Sin embargo, como ya hemos mencionado, por cuestiones de espacio, en el presente artículo no nos detendremos en los aspectos que el alumno ya domina, sino que nos centraremos en sus deficiencias.

⁹ Vid. el cuadro en el Anexo en el que se describen los diferentes criterios de clasificación de errores y se ilustran con ejemplos extraídos de la muestra oral del informante en cuestión.

- /s/ en vez de /θ/ - i.e. Zaragoza, zueco, etc.
- combinación en la misma palabra de /r/ y /x/ - i.e. rojo, jarrón, Jorge, etc.
- no diferenciación entre /b/ y /v/ i.e. vaca, verdura, bodega, etc.
- diferencia entre /u/ y /o/ - i.e. monumento, museo, etc.

5.2. Plano morfosintáctico

Muchos de los errores que aparecen en este plano son de origen interlingüístico, es decir, producto de una transferencia lingüística que “consiste en trasladar y mantener en la IL un ítem o estructura perteneciente a la lengua materna (LM) o a otra lengua no nativa adquirida previamente. Este fenómeno puede entenderse como una estrategia universal, que se da sobre todo al comienzo del proceso de aprendizaje” (Krzyształowska 2004:10).

Además del análisis del componente léxico-semántico, tratemos deficiencias relacionadas con los paradigmas verbales (sobre todo con los tiempos de pasado), la diferencia entre los artículos "el" y "lo", el uso de pronombres, la no diferenciación entre verbos pronominales y no pronominales (véanse los estudios de Vigón Artos 2005).

En el plano léxico semántico destacaremos los sustantivos heterogénicos y heterosemánticos. Para ilustrar este plano, hemos escogido un ejemplo de un sustantivo heterogénico, en el que el alumno ha seleccionado correctamente el género (diferente entre el portugués y el español), pero ha dejado un rastro de interferencia con la nasal final del portugués "coragem".

(1) *un corajen* > 29

En relación con los sustantivos *heterosemánticos* o *falsos amigos* (Bragado Trigo 2006, Andrade Neta 2007), podemos decir que este tipo de errores surge cuando el informante desconoce cuál es el término adecuado en la LO. Por ello, recurre al étimo de su LM, al ignorar que bajo la misma forma se esconden significados diferentes que pueden dar lugar a malentendidos. Veamos los siguientes ejemplos:

(2) *pegase* en una roca > 59 (“cogiese”)

(3) muy *exquesitos* > 95 (“raros”)

Para corregir este tipo de errores es necesario mostrarle al alumno cuáles son los vocablos que pueden provocar “malentendidos” (debido a que la misma forma no equivale al mismo significado en lenguas próximas) y, a continuación, diseñar actividades en que el alumno tenga que seleccionar el término adecuado dependiendo del contexto.

5.3. Plano pragmático

Este plano se basa en la adecuación interactiva emisor-receptor-situación y el aspecto estilístico-expresivo (los usos creativos o personales en la producción individual). Tengamos en cuenta que, para participar de forma eficaz y apropiada en una conversación, a la destreza de expresión oral hay que sumar la de comprensión auditiva, y un conjunto de habilidades que podemos englobar bajo el término de *destrezas conversacionales*. Estas habilidades pueden estar condicionadas culturalmente y, por tanto, ser distintas en la cultura del alumno en relación a la del español.

Como propuesta didáctica, podemos trabajar estas *destrezas conversacionales* mediante la observación, seguida de práctica, facilitando al alumno muestras de lengua para aclarar aspectos como las fórmulas de tratamiento entre los hablantes de español, el uso de argot o los mecanismos que regulan toda conversación. Con realización de debates, simulaciones o dramatizaciones (Pérez Gutiérrez 1992, Dorrego 1997) en el aula, conseguiríamos que el alumno pusiese en práctica no solo las destrezas antes mencionadas, sino también microdestrezas como:

- apertura, mantenimiento y cierres conversacionales;
- apoyos lingüísticos para mantener ocupado el canal mientras se piensa;
- introducción de temas nuevos, retomar el tema;
- colaboración del oyente: el saber dar señales de comprensión e incomprensión;
- estrategias para enriquecer la competencia sociocultural;
- el saber mantener la palabra y el saber cederla;
- (...).

5.4. Plano discursivo

En el plano discursivo (en el cual se valora una estructura adecuada y jerarquización de ideas) se intentarán sustituir las muletillas o palabras de apoyo de la producción oral por elementos supraoracionales que estructuren mejor la producción oral. Se supervisará el uso reiterado de los conectores y se buscará la variedad. Para ello se ofrecerán al alumno muestras de lengua reales, y el alumno podrá inferir el uso de cada uno de ellos.

5.5. Plano sintáctico y oracional

En este ámbito hemos detectado un abuso de yuxtaposición y la abundancia de anacolutos. Como docentes trataremos de que el alumno tome conciencia de su propia producción, por ejemplo, analizando la grabación ante la clase y comentando no sólo los errores sino también los aspectos positivos.

6. Metodología

Para llevar a cabo nuestro plan de intervención docente, seguiremos una metodología mixta de base comunicativa y funcional en la clase de E/LE. Como sugiere Quiles Cabrera (2006) llevaremos a cabo una “transformación del esquema clásico de intervención didáctica (...). Al alumno se le adjudicará un papel activo y participativo, convirtiéndose profesor y alumno en coprotagonistas de la tarea didáctica”. Sin embargo, cada caso requerirá de una metodología adaptada a esa situación. Melero Abadía (2000: 134) explica que “no es posible pensar en un enfoque metodológico válido para todo tipo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje; (...) ha de verse como un proceso dinámico en el que participan tanto docentes como estudiantes”.

6.1. Autoevaluación

Los cambios operados en la metodología deberán ir acompañados de la autoevaluación por parte del docente, lo cual hará posible una constante reorientación de la práctica didáctica. Trataremos de seguir una actuación coherente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje respetando los siguientes aspectos:

- responder a las necesidades del alumnado en cada momento;
- monitorizar nuestra propia actuación en las clases;

- trabajar cada destreza de una forma planificada, ofreciendo muestras de lengua reales y variadas al alumno para que pueda reproducirlas cuando las necesite y para que pueda inferir sus normas esenciales.

6.2. Evaluación

En cuanto a la evaluación de la destreza oral, una vez que hemos identificado las principales necesidades de intervención en la IL del informante, es importante seguir una evaluación continua, formativa y sumativa.

En relación a la evaluación continua, un recurso útil podría ser diseñar parrillas de observación diaria de grupo, con el objetivo de registrar la evolución de los estudiantes.

7. Conclusión

El estudio empírico llevado a cabo en esta experiencia didáctica nos ha permitido concluir que en la destreza de la oralidad es difícil conjugarlo todo (por una parte, el estrés al que está sometido el alumno en el momento del habla y, por la otra, el habla en sí supone una actualización inmediata de los todos los conocimientos que posee el alumno). Por lo tanto, siendo conscientes de estas dificultades no podemos juzgar al alumno negativamente por el hecho de que aparezcan errores o vacilaciones en su producción oral. Al contrario, debemos entender que el alumno que comete errores está aprendiendo, está en una fase creativa y se está arriesgando. Necesita, por lo tanto, consolidar sus conocimientos con técnicas y ejercicios específicos para desarrollar esta destreza.

Por último, esos errores nos ayudarán a situar al alumno en una determinada fase de aprendizaje (su IL) y nos proporcionarán pistas para ir transformando la labor docente en función de las necesidades manifestadas.

Asimismo, también sería productivo llevar al aula actividades que promuevan el desarrollo de la destreza oral, donde se puedan practicar funciones comunicativas correspondientes al nivel de aprendizaje en el que se encuentra el alumno (en el caso del informante, un B1 del *MCER*, el alumno vería reforzada su expresión oral si hiciésemos hincapié en funciones como la expresión de deseo, de probabilidad, finalidad, etc.).

Con el objetivo de llamar la atención de los alumnos sobre los errores cometidos, además de introducir en la planificación actividades donde se preste atención al contenido (como a las funciones comunicativas antes mencionadas), podremos también proponer actividades que impliquen una atención al contenido y a la forma.

Finalmente, consideramos que una de las estrategias para mejorar la producción oral de nuestros alumnos es hacer que tomen conciencia de su propia producción, para luego poder pasar a la sistematización en cada plano.

Bibliografía

- Andrade Neta, N. F., (2007). “Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”. En *Cuadernos Cervantes*. Disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html (consulta realizada el 19/06/07)
- Baralo Ottonello, M.(2005 [2004]) “La Interlengua del hablante no nativo”, en Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I., (Eds). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Bragado Trigo, I. (2006). “Sobre a amizade (léxica) Galiza-Portugal: os falsos amigos Galego-Portugués-Español”. *Madrygal* , 9: 33-41.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

- Dorrego, L., (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Fernández S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gimson, A. C. (1989). *An Introduction to the pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/fonetica_espanol.html (consultada el 11/05/06).
- Krzyszczalowska, A. (2004). “Introducción al estudio de adquisición de lenguas no nativas. Teorías de adquisición y análisis de la *interlengua*”. Conferencia impartida en el *Curso de Especialista Universitario en E/LE*, Universidad de Murcia, España.
- Labrador Piquer, (2003). *La comunicación profesional en el siglo XXI y la metodología (II)*, Universidad Politécnica de Valencia, (consultada el 30/07/2007). Disponible en: <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2003/boletin2003-labrador.htm>
- Liceras, J.M., (ed), (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Melero Abadía P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza /aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Penadés Martínez, I. (2003), “La clasificación de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Linred, Lingüística en la red*, 1. Disponible en: http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf (Consultada el 28/08/2007).
- Pérez Gutiérrez, M. (1992). *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Quiles Cabrera, M^a. C. (2006). “El Discurso Oral en las aulas. Fundamentos Teórico-Prácticos para la Actuación Docente”. Curso impartido en el programa de Doctorado: Didáctica de la comunicación, las lenguas y sus culturas, Universidad de Murcia 2005-2007.
- Sánchez A., (1997). *Los Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Tena. A. y Turnbull, B. (1994). *Manual de investigación experimental. Elaboración de tesis*. México: Plaza-Valdés. (consultada el 9 de junio de 2007). Disponible en: <http://www.google.es/search?hl=es&ie=ISO-8859-1&q=%22Antonio+Tena+Suck%22%3B%22Rodolfo+RivasTorres%22&btnG=Buscar&meta=>
- Vázquez G., (1992). *Análisis de errores y español como lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vigón Artos, S. (2005). “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones

Anexo: criterios de clasificación de errores

	Criterios de clasificación	Tipo de error	Ejemplos
1	Criterio lingüístico I	Errores de adición	(1) jamás <i>lo</i> : sabrían > 7, 9

	G. Vázquez (1992)	Errores de omisión E. de yuxtaposición E. de falsa colocación E. de falsa selección	(...) (2) <i>Vamos iniciar</i> > 4 (3) un asunto, yo hiso... > 33 (4) <i>Es una pena, mucho</i> (5) bueno ahora vos voy a... > 55
	Criterio lingüístico II S. Fernández(1997)	Errores léxicos Errores gramaticales Errores discursivos Errores gráficos	(6) <i>miró</i> una estrella > 111 (7) yo <i>hizo</i> una historia > 33 (8) <i>entonces que él tiene ...</i> > 67 (9) <i>llegó à conclusión</i> >153
2	Criterio etiológico	E. interlingüales E. intralingüales	(10) muy <i>exquesitos</i> > 95 ("raros") (11) muy <i>depriosa</i> >162
3	Criterio comunicativo	E. de ambigüedad Errores locales Errores globales	(12) <i>una</i> otra fase >111 (13) <i>suelo, solo</i> > 79 (14) <i>se calhar</i> cualquier un > 128
4	Criterio pedagógico	E. inducidos vs creativos ¹⁴ E. transitorios vs permanentes E. fosilizados vs fosilizables E. individuales vs colectivos E. producción escrita vs oral	(15) lo <i>sop, supise, ¿supise?</i> > 76 (16) <i>podería</i> ser como >176 (17) voy a ler <i>lo conto</i> > 11 (18) <i>rojo</i> > 93 (19) <i>Diferencia entre errores (conocimiento) y faltas (actuación)</i>
5	Criterio pragmático	Errores discursivos	(20) (<i>¡Eh!</i>) <i>¡Bueno!</i> > 4, 5 (...)
6	Criterio cultural	Errores culturales	(21) <i>Profesora, ¿has leído...?</i> > 12 (22) era un <i>tío</i> muy íntegro > 149

Los ejemplos que aparecen en el cuadro fueron retirados de la muestra de producción oral y escrita del informante.

¹⁴ Se ejemplifican los ítems en negrita.