

El español como lengua extranjera en Portugal II:

retos de la enseñanza de lenguas cercanas



Catálogo de publicaciones del Ministerio:
www.mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:
www.publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR:
ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA

COORDINADORA:
JOANA LLORET CANTERO

AUTORES:
M.^a LUISA AZNAR JUAN, TAMARA FLORES, MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ, MARIA HELENA ALMEIDA BEIRÃO DE ARAÚJO E SÁ, ANTONIO CHENOLL, CARLOS DE MIGUEL MORA, FRANCISCO JOSÉ FIDALGO ENRÍQUEZ, DOLORES PEVIDA LLAMAZARES, EVA CABRAL DE OLIVEIRA, DOLORES GARCÍA CORDIDO, SELENE VÁZQUEZ RUIZ, MARTA PAZOS ANIDO, MARIA DE LURDES CORREIA FERNANDES, MARÍA JESÚS FUENTE ARRIBAS, MÓNICA BARROS LORENZO, MERCEDES RABADÁN ZURITA, ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO, MARTA SARACHO ARNÁIZ, MARÍA DE LAS MERCEDES FUENTES HURTADO, CECILIA CRIADO DE DIEGO, M.^a ANTONIETA ANDIÓN HERRERO, XANDRA SANTOS PALMOU.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: junio de 2016
NIPO: 030-16-407-0
ISBN: 978-989-98690-3-5
Imagen de ilustración: <http://idoproject.com/blog/a-la-rica-sardina/>

El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación

Antonio Chenoll
a_chenoll@fch.lisboa.ucp.pt
Universidade Católica Portuguesa
Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC)

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con afinidades gramáticas y léxicas significativas como en el caso del portugués exige de los docentes y de los discentes herramientas cognitivas y perceptivas más adecuadas a las exigidas en la adquisición de una lengua no afín.

En efecto, las similitudes de ambas lenguas origina una falsa sensación de manejo de las subcompetencias requeridas para la correcta comprensión y expresión de la lengua objeto. En el caso del proceso de adquisición del español por hablantes nativos y/o extranjeros residentes en Portugal, este proceso se vuelve especialmente relevante ya que en estas dos lenguas, cuyas características gramaticales, pragmáticas, semánticas y léxicas son tan parecidas, la exigencia para separar ambos sistemas es una de los principales objetivos en el proceso didáctico.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la sociedad portuguesa posee una marcada imagen mental estereotipada sobre cómo es el nativo español, cómo se comporta y cómo es la lengua española. No en vano, ambos estados comparten mucha de su historia bélica, sus tradiciones y el flujo social siempre ha estado marcado por un contacto constante.

Es por ello, que el papel de la percepción se vuelve especialmente interesante en aprendices de español en Portugal. Como sabemos, la percepción es una capacidad innata a través de la cual el cerebro categoriza, relaciona y unifica determinados estímulos que nos ayudan a entender lo que nos rodea con la mínima carga cognitiva posible. En el caso de hablantes de portugués, esa percepción es un claro ejemplo de cómo el cerebro (o sea, el ser humano como receptor) es capaz de categorizar y minimizar diferencias con el único objetivo de optimizar el esfuerzo cognitivo, lo que implica ignorar las diferencias superfluas y aproximar los estímulos del español a categorías posibles de la lengua portuguesa.

Por otra parte, esta *ilusión de la percepción por falta de atención* tiene implicaciones muy serias para el desarrollo de la interlengua del hablante ya que, parece obvio, si no diferenciamos la diferencia no sabremos analizarla. Por ejemplo, como sabemos, la fosilización de errores es uno de los componentes del aprendizaje que más problemas puede dar en la interlengua del hablante. La propia experiencia como docentes nos dice que alumnos que han estado estudiando o trabajando en un contexto de inmersión lingüística no han logrado eliminar determinados errores fosilizados. Podemos observar, además, fosi-

lizaciones apoyadas del estereotipo lingüístico. El error fosilizado del incorrecto uso del pretérito perfecto de indicativo en hablantes portugueses (*Ayer he nacido*) o incluso en su formación (*hay estado*) son ejemplos obvios. Sería de suponer, no obstante, que la exposición constante a la lengua hiciera que su sistema perceptivo identificara esa disonancia con el interlingüístico y que, por tanto, se modificara. Sin embargo, no siempre sucede y una posible explicación a este fenómeno estaría en esta ceguera al cambio. De la misma manera, quien vive en una población cercana a un aeropuerto, al poco, deja de oír el sonido de los motores al pasar por su vivienda, el sistema perceptivo del aprendiente ignora estas diferencias ya que no las considera relevantes. Así pues, uno de nuestros objetivos como docentes será el de llamarles la atención sobre estas diferencias de manera activa y marcar el error con el objetivo de que estos elementos surjan en un nivel explícito de la conciencia y puedan ser tratados de manera adecuada.

Teniendo este concepto en consideración, en el presente trabajo se intenta observar cuáles son los procesos de reconocimiento escrito y oral que pueden subyacer en la comprensión de un hablante portugués con el fin de exponerlos al error e intentar que este aflore en su conciencia lingüística explícita. Siguiendo las diferentes teorías sobre la percepción, será de suponer que al ser conscientes de estos podrán, si no corregirlos, al menos detectarlos y crear una especie de alerta mental que sea el primer paso hacia la corrección y la producción natural.

Finalmente, debido a que el número de informantes es relativamente pequeño, debemos señalar que este trabajo es una exposición sobre la metodología de análisis y los primeros resultados cuyo objetivo es solo una aproximación a estos procesos. Las conclusiones deberán tomarse como una referencia para futuros trabajos en donde el número de informantes sea más elevado y, por lo tanto, más fiable.

MARCO TEÓRICO

Desde Platón con la visión de la realidad como una imitación de lo que nuestros sentidos son capaces de ver y categorizar, pasando por la escuela de la Gestalt hasta los inicios de la psicología cognitiva y el creciente interés por el funcionamiento neuronal de nuestro cerebro, la idea de que la realidad es una construcción determinada por la categorización y las limitaciones de nuestro proceso cognitivo es un lugar común en el pensamiento humano (Buchan & Munhall 2011; Liberman & Mattingly 1985; Berger & Luckmann 2011; Merleau-Ponty 1945). Según estos presupuestos, la capacidad de alcanzar la realidad de manera objetiva es un esfuerzo baladí al que no somos capaces de alcanzar de la misma manera que no somos capaces de ver el espectro ultravioleta o infrarrojo. El ser humano sufre las restricciones de un aparato perceptivo limitado y, con los datos que puede recoger, construye o, mejor dicho, reconstruye una realidad poco objetiva. No obstante, es increíblemente adaptativa. Vemos, oímos y sentimos aquello que es vital para nuestra supervivencia. No es adaptativo, digámoslo así, tener un receptor de la realidad que la dispusiera tal y como es. El esfuerzo cognitivo sería enorme y la especificidad de las células neuronales debería aumentar considerablemente. No obstante, el sistema receptivo que tenemos nos es muy útil y suple de manera excelente nuestras necesidades de supervivencia en el contexto en el que nos encontramos.

Sin embargo, no solo las posibilidades reales de percepción están supeditadas a las sensaciones posibles de nuestro receptor, sino que, además, somos selectivos a la hora de recibir informaciones del exterior. Buena prueba de ello es el llamado *Cocktail Party Effect* (Pollack 1957) según el cual procesamos información a un bajo nivel de conciencia

de manera permanente y esa información solo pasa al nivel consciente cuando nos es útil. Por ejemplo, cuando estamos manteniendo una conversación en un ambiente con varias personas alrededor hablando al mismo tiempo, somos capaces de centrarnos en una sola conversación y obviar las demás. No obstante, cuando en una conversación paralela percibimos nuestro nombre, un ruido fuerte o algo que nos interesa particularmente, de manera automática damos prioridad a esa conversación y obvias la que estamos manteniendo. De esta característica de selección auditiva en el discurso, podemos extraer dos conclusiones relacionadas con la percepción. La primera de ellas es que el procesamiento de la información se hace, al menos, en dos niveles; uno eminentemente explícito y otro eminentemente implícito. En ambos casos, la información es procesada, aunque sea de manera superficial e inconsciente. La segunda conclusión es que el cerebro ignora un estímulo o se activa cuando sentimos que algo que nos atañe personalmente. Este interés puede estar expresado en varios niveles como el de la supervivencia (escuchamos un ruido fuerte y repentino), el de nuestra imagen en la sociedad (escuchamos nuestro nombre), el de nuestros intereses (alguien que opina sobre el aprendizaje de lenguas). Este concepto es fácilmente trasladable a la percepción visual. Por ejemplo, si estamos esperando un hijo, veremos muchos más niños y embarazadas en la calle o si conducimos por una carretera llena de coches durante algún tiempo, dejamos de fijarnos en los coches hasta que alguno se acerque de manera peligrosa. Como es obvio, el ruido del avión no desaparece, ni hay más niños ahora y, claro, hemos visto todos y cada uno de los coches que estaban a nuestro alcance. Simplemente, estos estímulos no han emergido a la consciencia por no ser relevantes.

En este sentido, es muy conocido en el campo de la psicología la demostración que realizaron Simons y Chabris (1999). En esta clásica demostración, se visualizaba un video y se les pedía a los espectadores que contaran el número de pases que un equipo de baloncesto realizaba. El problema era que mientras el equipo de baloncesto realizaba los pases moviéndose de un lado a otro, entre ellos se paseaba un hombre bailando y disfrazado de gorila. Al acabar el ejercicio, al menos un 50% de los informantes no consiguió ver el gorila que pasaba claramente delante de los jugadores de baloncesto. Muchas han sido las versiones de este experimento y todas han llegado a la misma conclusión: alrededor de un 50% no consiguen verlo y todos, una vez señalado el error, no pueden dejar de ver el gorila ya que ha pasado a ser un estímulo pertinente.

Trasladando el concepto de la *ilusión de la percepción* al campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el *Gorila Invisible* se revela de manera excelente desde varios campos que nos atañen especialmente en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras como la fonética perceptiva, comprensión de textos escritos o las interpretaciones culturales de determinados comportamientos, entre otros. Como veremos más adelante, del mismo modo que el 50% no ve el gorila, los alumnos de lenguas y culturas afines, obvian determinadas diferencias tanto lingüísticas como culturales, lo que puede ser muy productivo desde el punto de vista comunicativo, pero puede resultar perjudicial para la discriminación de las diferencias sutiles, algo fundamental en un aprendizaje de excelencia.

La misma línea, debemos tener presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en lenguas afines la *ceguera por falta de atención* (Simons & Levin 1997). Este concepto nos explicita la idea de que cuando dos objetos comparten rasgos similares, tendemos a unificarlos como iguales. Esta es la base de la no discriminación entre, por ejemplo, dos imágenes que solo se diferencian en un pequeño detalle. Estas dos imágenes, aunque diferentes por definición entre sí, se perciben como una misma imagen debido a esa ceguera. De la misma manera que la eliminación consciente de ruidos constantes, nos es mucho

más útil y productivo pensar que esas dos imágenes son exactamente iguales que el gasto en carga cognitiva que supondría diferenciarlas de manera automática. Como ya demostramos en otros trabajos (Chenoll et al. 2014; Chenoll 2013) la discreción de los diferentes fonemas es un trabajo difícil. Esta indiscriminación, como hemos visto, supone la base por la que los portugueses son capaces de entender de manera general un texto escrito y oral en español, pero no pasa lo mismo con los textos orales cuando son recibidos por los españoles. Para los hablantes de portugués hay una activación eficaz de la categorización auditiva debido a su sistema fonético. Esto es, los hablantes de portugués son capaces de eliminar la relación opositiva entre las realizaciones /b/ y /v/ y categorizarla como un archifonema, mientras que para un hablante de español no existe tal oposición en su sistema y la categorización de la /v/ se muestra más próxima a la /f/ que a la /b/. Prueba de ello es la similar facilidad con la que los españoles y portugueses leen y comprenden un texto escrito en la otra lengua lo que no sucede, en el caso de los españoles, con un texto oral portugués. En un contexto escrito, la ceguera al cambio actúa en ambos cerebros lingüísticos de manera similar.

Esta característica, igual de adaptativa que la anterior, es una herramienta facilitadora del proceso de percepción en hablantes de portugués, pero puede llegar a ser también un obstáculo para el aprendizaje. De la misma manera que no escuchamos otras conversaciones que no sean la nuestra, también podemos ignorar las diferencias si no estamos esperando que las haya, si no las conocemos. Por tanto, si ignoramos las diferencias, ambas imágenes lingüísticas nos parecerán idénticas, no habrá diferenciación y, consecuentemente, no habrá aprendizaje. Cabe señalar que este proceso solo será válido en estadios iniciales de la adquisición de la cadena fónica o escrita y que, en estadios posteriores esta diferenciación debería desaparecer ya que la hemos asimilado como predecible y, por tanto, ya no debe ser tenida en cuenta.

En este sentido, otra característica perceptiva de nuestro cerebro, ligada directamente a la ceguera por falta de atención es la capacidad innata de reconocer patrones. La predictibilidad nos permite ahorrar mucho tiempo y esfuerzo cognitivo en algo con un porcentaje tan alto de patrones constantes como es la lengua humana (Siegel 1992). El reconocimiento de patrones es lo que nos facilita la categorización de un símbolo, de personas, de objetos e incluso comportamientos. Si bien son el origen de los estereotipos y prejuicios, también lo son de la facilidad que tenemos en reconocer si un mueble es una silla o un taburete; si una persona nos quiere atacar o saludar; si vemos una flecha o un círculo o si una frase ha sido construida de manera correcta o no. Un ejemplo de este tipo de predictibilidad sucede cuando en un dictado para evaluar la capacidad de discriminación fonética en alumnos de nivel inicial se confundió en un alto porcentaje (58,3%) la palabra *suciedad* por *sociedad* en la frase *La suciedad de la ciudad es exageradamente pequeña*. Teniendo en cuenta que en palabras aisladas la discriminación entre /u/ y /o/ la media de acierto fue alrededor del 83%, podemos concluir que la percepción se ve influenciada por el contexto y su predictibilidad al tener asociada la palabra *ciudad* en él por lo que es esperable que una palabra como *sociedad* entre dentro de la probabilidad de aparición. Básicamente, el reconocimiento y producción de patrones lingüísticos expectables es uno de los elementos que funcionan para que la interlengua de un estudiante sea evaluada. Como decía Chomsky (1964) un sistema lingüístico tiene un número finito de términos discretos que conjugado con unas reglas (gramática periférica) crean unas frases infinitas. A pesar de que esas frases son prácticamente infinitas, en nuestra lengua nativa siempre somos capaces de reconocer que el patrón utilizado en una frase pertenece o no a un nuestro sistema lingüístico. De la misma manera, este reconocimiento de patrones suple, en muchas

ocasiones el ruido cognitivo que nos impide interpretar un texto escrito u oral. Por ejemplo, los hispanohablantes podremos reconocer cuál es la palabra que falta en la frase “A quien madruga (...) le ayuda”. En esta línea argumentativa, si en el momento de decir “dios” alguien tose a nuestro alrededor de manera que no podamos escuchar con claridad la palabra que falta, ¿por qué somos capaces de reconocerla? Se debe justamente a que podemos predecir lo que va a decir nuestro interlocutor ya que nuestra experiencia lingüística nos dice que esa es una de las posibilidades esperables en el sistema lingüístico del español. Desde el punto de vista de la percepción en hablantes cuyos patrones corresponden predominantemente al sistema lingüístico portugués, la lectura de un texto español supone un desafío a los patrones anteriormente definidos. De hecho, y como veremos más adelante, es fácil observar cómo los niveles de procesamiento de lectura son directamente proporcionales al nivel interlingüístico real del español que estos alumnos poseen. Esto es, cuanto mayor es el nivel del alumno, más fluido es su desempeño en la lectura. Aparte de la obviedad, debemos ser conscientes de que el reconocimiento de patrones (tanto escritos, como orales) es uno de los rasgos que más objetivamente y mejor identifican el nivel de desarrollo de la interlengua desde el punto de vista cognitivo. Desde este análisis, se puede medir cuál es la capacidad del alumno en reconocer la gramática periférica del español independientemente de los factores exteriores que puedan influir, por ejemplo, en un examen escrito u oral. Esto es, mediante la evaluación de los procesos cognitivos, podemos determinar con alguna precisión cuál es el nivel real de apropiación de la lengua de manera objetiva. Independientemente de si ha estudiado más o menos en un examen o si no es capaz de rescatar una determinada palabra o conjugación. No obstante, no queremos dejar de señalar que el nivel de léxico disponible, competencias de las diferentes destrezas, cultura e comprensión de códigos de conducta, entre otros, suponen rasgos factuales que indican de manera más numérica el nivel de la interlengua del alumno. No se trata de que una evaluación cuantitativa, sino cualitativa.

Debemos, pues, como docentes y como guías del aprendizaje alertar e instruir sobre estas herramientas cognitivas de percepción, detección y reconocimiento con el objetivo de transmitir a los alumnos la importancia de sus habilidades y debilidades al enfrentarse a una lengua afín como el español, potenciando el aprendizaje metacognitivo al menos en una primera fase de aprendizaje formal.

En definitiva, debemos tener en cuenta que escuchar y leer son procesos activos y constructivos muy ligados al contexto cognitivo del alumno ya que intuitivamente construimos la realidad lingüística según nuestras expectativas y no según lo que la realidad objetiva transmite. De la misma manera, tenemos que ser conscientes de que la ilusión de la percepción y de la producción puede ser un arma de doble filo ya que ayuda a la comprensión, pero puede debilitar la optimización en la adquisición. Finalmente, debemos saber aprovechar la ventaja de un alumno portugués con el español, sabiendo cómo funciona y creando estrategias que desarrollen al máximo su calidad de adquisición.

DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se diseñaron tres pruebas para demostrar las siguientes hipótesis extraídas de las anteriores consideraciones:

- a) La capacidad de predicción del patrón lingüístico es directamente proporcional al nivel de lengua del estudiante.
- b) Ser consciente del error aumenta significativamente la capacidad de detectarlo.
- c) Tener la capacidad de detectar el error aumenta el nivel de corrección y por

consiguiente, el nivel de excelencia en la adquisición.

- d) Diseñar estrategias de detección de errores con el objetivo de evitarlos y aumentar la eficiencia y la competencia en los campos de la producción escrita y oral.
- e) Ofrecer herramientas adecuadas a su lengua materna a los alumnos para crear consciencia sobre la ilusión de la percepción y, así, acelerar cualitativamente el proceso de adquisición de esa lengua.
- f) Las estrategias de enseñanza, aprendizaje deben ser dirigidas teniendo en cuenta el contexto cognitivo (también lingüístico) del alumno.

Para demostrar las hipótesis planteadas, fueron diseñadas tres pruebas objetivas. La primera prueba pretendía analizar el componente de reconocimiento fonético en dos momentos de aprendizaje. La segunda prueba consistió en el análisis de errores en la lectura en voz alta de un texto escrito al final del semestre y cuyos resultados se compararon con el resultado de la prueba oral libre. La tercera y última prueba consistió en la detección y corrección de errores escritos comparándolos también al resultado holístico de la prueba oral en conversación.

Los términos de la comparación de los resultados de la prueba oral y de detección de errores fueron establecidos con la prueba oral final de la asignatura por considerar que esta prueba puede ser la más fiable al medir el verdadero nivel de interlengua del alumno ya que entran en juego la rapidez en la exposición, la adaptación a un contexto cambiante, la predictibilidad, así como la agilidad en la respuesta, entre otros y donde surgen los niveles prototípicos de adquisición idiosincrásico de la lengua. Con el fin de ser lo más objetivo posible, las diferentes pruebas orales a las que nos referimos fueron grabadas y evaluadas fuera del contexto del examen, teniendo en cuenta el léxico utilizado, la pronunciación, la naturalidad en la exposición, el manejo de los turnos de habla, el uso de estrategias de comunicación o la adecuación al contexto, entre otros, trasponiendo una evaluación cualitativa por una cuantitativa que la haga manejable en este estudio. Consideramos así, que se refleja el verdadero nivel cognitivo del alumno desde el punto de vista cuantitativo y por lo tanto puede ser comparado con los resultados obtenidos en estas pruebas.

Prueba fonética

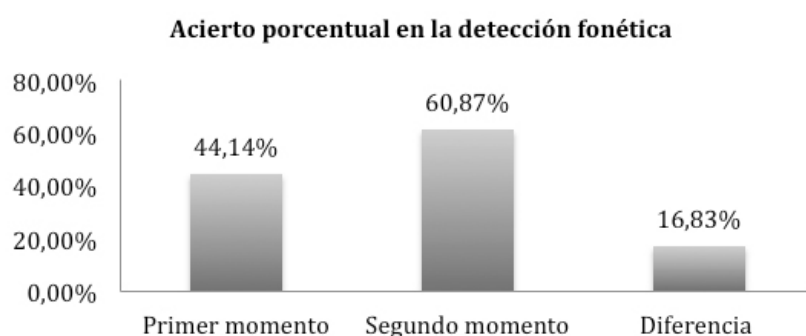
En esta prueba se pretendió demostrar cómo la discriminación fonética está directamente ligada con el desarrollo cognitivo de la interlengua del discente independientemente de los contenidos explícitos lingüísticos del currículum de la asignatura. Para ello se compararon los resultados en dos momentos diferentes de un curso. El primer momento se realizó a mitad de curso habiendo ya recibido explicaciones y trabajos, en una unidad específica, sobre las oposiciones fonéticas en español diseñada para hablantes de portugués. El segundo momento se realizó al final del semestre cuando los alumnos ya habían alcanzado un grado de exposición explícita y consciente mayor.

El grupo de control se estableció a través de una prueba de percepción *online* en la que se solo se tuvieron en cuenta los informantes portugueses y de edades comprendidas entre los 19 y los 24 con el objetivo de hacer comparables ambos grupos.

En ambos momentos, se mantuvieron las mismas palabras ya que se consideró que esto aumentaría el nivel de falseabilidad de la prueba al mantener la dificultad de las cadenas fónicas. Estas cadenas fónicas fueron inventadas para evitar la respuesta correcta por conocimiento previo del español y teniendo en cuenta algunas de las dificultades de los portugueses en la discriminación de los sonidos y las influencias de la predictibilidad en el sistema fonético de español septentrional. Algunos ejemplos fueron *expeciale*, *aseite*,

bifita, cache, paceno o carrón. En definitiva, se trata de demostrar cómo el nivel de discriminación fonética es directamente proporcional al nivel de la interlengua, independientemente del mayor o menor grado de conocimientos de los contenidos y destrezas trabajados a lo largo del tiempo en una lengua extranjera.

Como vemos en el *cuadro 1*, en el primer momento de intervención, se observó un índice de acierto del 44,14%, mientras que en el segundo el índice de acierto fue del 60,87% lo que supone una diferencia del 16,83% entre ambos momentos. Teniendo en cuenta que el perfil y el nivel general de la clase era comparable (el diferencial de las notas medias fue de apenas de un 3%), podemos asegurar que la diferencia de casi el 17% confirma la hipótesis de que, sin tener un trabajo dedicado específicamente a esta competencia entre ambos momentos, hay una clara relación entre la discriminación fonética y el aumento del nivel de interlengua del alumno.

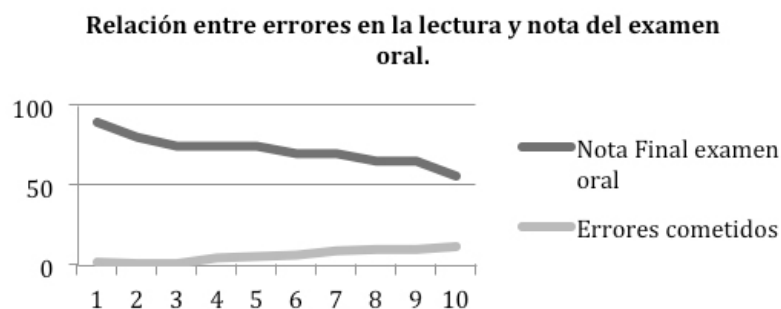


Cuadro 1 [Gráfico del autor]

Pruebas de lectura

Siguiendo la hipótesis del reconocimiento de patrones, se diseñó una prueba de lectura en la que se pretendía demostrar cómo el reconocimiento de patrones está directamente relacionado con el nivel de interlengua del alumno. En esta prueba se les daba un texto de alrededor de 150 palabras y se les daba la oportunidad de preparar el texto con anterioridad con el objetivo de poder leerlo antes y, así, eliminar errores que no dependan exclusivamente de la capacidad de predicción del texto. Obviamente, para la evaluación no se tuvieron en cuenta errores de pronunciación, sino los errores de reconocimiento de patrones ya que los primeros no forman parte de este estudio. En total, la media de errores por texto fue de 4,5 palabras por texto (2,87%). Algunos ejemplos de errores fueron (*deseño, prácticas, licenza, sempre, objetivo, ministro, emitiram, si arriesgan*) Palabras que claramente tienen una influencia de la lengua materna. Lo que confirma que, a pesar de que los informantes tuvieron tiempo para preparar el texto, la predictibilidad influenciada por la lengua materna tiene más poder que la propia lectura del texto. Este hecho resulta curioso ya que sería esperable que teniendo un texto escrito no se equivocaran al leer, no obstante la media de errores nos dice que no es exactamente así.

La comparación que más llama la atención es que podemos observar una relación directa entre el número de errores cometidos y la nota de la prueba oral de la asignatura como podemos observar en él.



Cuadro 2 [Gráfico del autor]

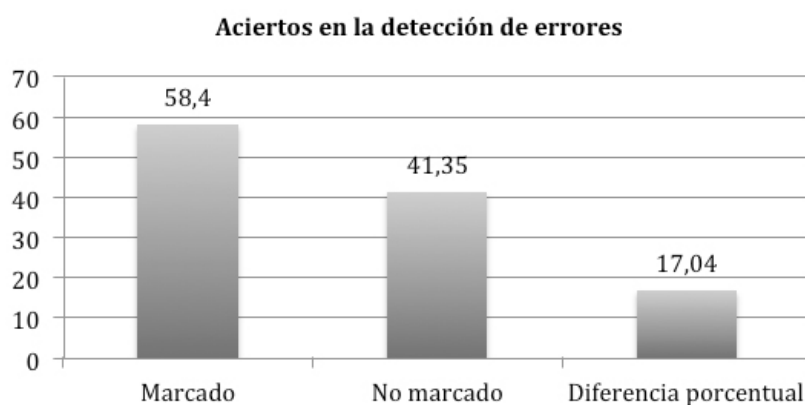
Por lo tanto, observamos otro nivel de evaluación cognitiva que podemos tener en consideración, ya que la relación es inequívoca.

Prueba de detección de errores

La última prueba consistió en demostrar la hipótesis según la cual una metodología basada en el reconocimiento del error conduce a una mejora en el nivel de corrección del mismo.

Para ello se diseñó una prueba en la que se seleccionó de manera aleatoria dos grupos siendo uno de ellos el grupo de control.

La prueba consistió en seleccionar una batería de frases las cuales contenían algunos de los errores más comunes en hablantes de portugués. En la batería del grupo de seguimiento, los errores estaban marcados tipográficamente (en negrita) mientras que en la batería del grupo de control, no había ninguna indicación de ese error. Con el objetivo de delimitar el tipo de error se dividieron entre errores de origen léxico y errores de origen gramatical en ambos grupos.

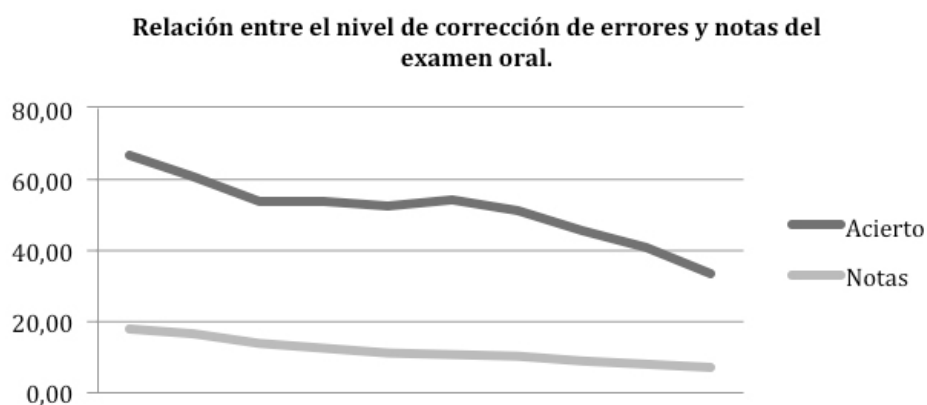


Cuadro 3 [Gráfico del autor]

El promedio del grupo de seguimiento (errores marcados) tuvo un índice de error medio del 58,40% mientras que el grupo de control fue del 41,35%. Por lo tanto hubo una diferencia del 17,05% (Cuadro 3). Como era de esperar el grupo con el error marcado supo corregir de manera más adecuada. Como es obvio, somos conscientes de que al no tener un marcador, las posibilidades de realizar la tarea correctamente disminuyen ya que entran en juego un corpus mayor de posibles errores, no obstante, también se tuvo en cuenta el tiempo que tardaron en realizar la batería de ejercicios y la diferencia entre ambos grupos fue irrelevante (2 segundos más de media tardó el grupo de control) lo que mitiga el hecho de estar marcado.

Por otra parte, de entre los informantes del grupo de control que acertaron la localización supieron corregir correctamente el error en un 77% de los casos por lo que se observa una mayor seguridad en quienes localizaron el error. Aunque ambos datos no son comparables, sí que resulta curioso observar la brecha entre los que son capaces de detectar el error y los que lo aciertan ya que eso nos confirma que el hecho de que saber detectar dónde está el error sin tener indicaciones de su ubicación, aumenta mucho las posibilidades de corregirlo correctamente.

Finalmente, y en la línea de lo que sucede con el resto de pruebas, también podemos observar una relación directa entre el nivel de corrección de errores y el nivel de interlengua de los alumnos teniendo como punto de comparación las notas finales del examen oral (cuadro 4).



Cuadro 4 [Gráfico del autor]

En definitiva, consideramos que podemos observar una relación directa entre el nivel de la interlengua del alumno y sus capacidades de reconocimiento lingüístico de la discriminación fonética, de la predictibilidad de la lectura y de la detección y corrección del error. Esto nos indica que existen alternativas serias que nos lleve a una evaluación cognitiva del nivel de interlengua de los alumnos que evitan algunos de los inconvenientes ocasionados por exámenes tradicionales. Además, nos sugiere nuevas formas de entender la nivelación de la lengua así como nuevas formas de trabajar el proceso de adquisición ofreciendo al alumno una visión más holística y personalizada del aprendizaje.

No obstante, para poder tener mayores seguridades tendremos que aumentar el número de corpus y de informantes para poder hacer una muestra realmente significativa y sacar conclusiones más certeras.

CONCLUSIONES

De manera general, podemos decir que se han confirmado las hipótesis con las que estábamos trabajando. Por un lado, hemos demostrado que cuanto mayor es el nivel de la interlengua del discente, mayor es el nivel de predicción de patrones de la lengua objeto.

Por otro lado, creemos demostrado también que la discriminación fonética viene dada por el nivel consciente de la interlengua y que supone una herramienta de medición del nivel de esta. De la misma manera, podemos decir sin lugar a dudas que la detección de errores supone un baremo válido y objetivo en lo que respecta a la medición de un nivel en tanto en cuanto se observa una conjunción entre ambos varemos.

En definitiva, creemos probado que cuando el error es señalado el porcentaje de acierto aumenta considerablemente. Lo que podemos trasladar a que si señalizamos el error en los materiales diseñados para hablantes de una lengua específica, podremos op-

timizar el aprendizaje formal, verdadero objetivo de este tipo de aprendizaje en una sociedad envuelta en el aprendizaje informal a través de internet.

Por otra parte, observando la prueba de detección del errores, podemos afirmar que esta tiene un componente de ceguera por falta de atención muy alto incluso en alumnos excelentes. Teniendo en cuenta este hecho, y siendo conscientes de que tener un porcentaje elevado de ceguera no significa directamente que el alumno no conozca el error, sí que deja en evidencia que no lo ha adquirido en el sentido total de la palabra, aunque guarde una estrecha relación y sea directamente proporcional al nivel de este.

Por estos motivos, creemos que tenemos que entrenar al alumno en la detección del error con el objetivo de que él mismo lo busque en sus producciones y, posteriormente, sea capaz de corregirlo pasando de un estadio de detección, continuando en la corrección y posteriormente a la ceguera propia de la adquisición ya que dejará de ser pertinente.

Finalmente, tenemos que aclarar que la señalización y detección de errores solo puede ser considerada una herramienta instrumental válida para la adquisición y perfeccionamiento de la interlengua del alumno y no una metodología en sí de adquisición ya que nos parece correcto considerarla como una herramienta válida en estadios iniciales de aprendizaje.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P.L. & Luckmann, T., 2011. *The Social construction of reality*. London.
- Buchan, J.N. & Munhall, K.G., 2011. *The influence of selective attention to auditory and visual speech on the integration of audiovisual speech information*. *Perception*, 40(10), pp.1164–1182. Disponible en: <http://pec.sagepub.com/lookup/doi/10.1068/p6939>.
- Chenoll, A., 2013. *El Desarrollo de la competencia oral en internet: procesos, recursos y aplicaciones en el aula*. V Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, pp.202–215. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf>.
- Chenoll, A. et al., 2014. *Spoken discourse acquisition in multimedia learning environments*. , pp.100–120.
- Chomsky, N., 1964. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Lieberman, A.M. & Mattingly, I.G., 1985. *The motor theory of speech perception revised*. *Cognition*, 21(1), pp.1–36. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027785900216>.
- Merleau-Ponty, M., 1945. *Fenomenologia de la percepción*. Planeta-Agostini. Barcelona.
- Pollack, I., 1957. Cocktail Party Effect. *The Journal of the acoustical society of America*, 29(11), p.1262. Disponible en: <http://scitation.aip.org/content/asa/journal/jasa/29/11/10.1121/1.1919140>.
- Siegel, L.S., 1992. *An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia*. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), pp.618–629. Disponible en: <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/002221949202501001>.
- Simons, D.J. & Chabris, C.F., 1999. *Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events*. *Perception*, 28(9), pp.1059–1074. Disponible en: <http://www.chabris.com/Simons1999.pdf>.
- Simons, D.J. & Levin, D.T., 1997. *Change blindness*. *Trends in cognitive sciences*, 1(7), pp.261–267.