



Consolato Generale d'Italia - Rosario

UFFICIO SCUOLE

FORMAZIONE

Nando Romano Variantes interlingüísticas

El error en la enseñanza de la lengua: lengua, interlengua, intervenciones sobre la variación.

Escuela "E. De Amicis" Rosario (Santa Fe), 12 VI 2007.

Acto I: Errar

Estoy en deuda con los docentes y con la directora de la escuela "Dante" de Venado Tuerto si, en los meses de abril y mayo de este año, he retomado un argumento en el cual me intereso desde el año 1970 cuando, joven dialectólogo, he dirigido un grupo de trabajo sobre los "errores" de italiano en la escuela. Muchos han sido los temas presentados, luego de una investigación sobre las necesidades de formación de aquellos docentes, que yo les propuse como



condición para organizar el curso; y ellos se movían desde la verificación a la evaluación, de la motivación al texto literario, pero en primer lugar estaba el siguiente título: *El rol del error en el aprendizaje lingüístico: lengua, interlengua, corrección del error*. Debo agregar que el tema captó el interés de Eve Baili, de la Directora de esta escuela, Graciela Agnese, y de César Cabello, a quienes agradezco y con quienes colaboro desde mi cargo de Director del Ufficio Scuole del Consolato General de Italia en Rosario. Cesar Cabello además hizo la traducción de estas notas. Un rol que me compromete para visitar y conocer todas las escuelas en las que se enseña italiano y en todos los cursos de la circunscripción consular de Rosario, que se extiende en un territorio que es casi dos veces el de Italia, uniendo Pergamino con Puerto Iguazú, Concordia con Piamonte.

Durante estos viajes y contactos frecuentes, con directores, docentes y alumnos, nunca dejé de notar que la enseñanza de una L2, como suele decirse para indicar una segunda lengua que se aprende, además de la propia, está en general bien insertada en un ambiente paidético conectado a la lengua de la escuela greco-romana, usando, además, métodos formalistas que se afirmaron después del Renacimiento. ¿Qué es la **paideia**? La **paideia** es el proyecto educativo de un grupo de estados, como la de una única nación, una provincia, una asociación, una escuela, o en definitiva una única persona. Lo difícil es establecer la **paideia**, todo el resto es

simple, siendo la paideia un acuerdo mas político que pedagógico. Y quizás porque mi proyecto educativo era un poco diferente de aquel de Venado Tuerto, que propuse enseguida cambiar parte del título que se me había propuesto y en particular: “corrección del error”. El cual cambié por “intervenciones sobre la variación”, para quedar en definitiva así: *El error la enseñanza de la lengua: lengua, interlengua, intervenciones sobre la variación*. Propuse también el siguiente título para el curso: *Sibilla*, el cual me gustó tanto que lo transformé en el nombre de mi “newsletters” diario de noticias y de glotodidáctica.



Para el primer encuentro propuse el mismo título de hoy, es decir: *Errar*, un verbo que en italiano y en español, y también en latín quiere decir: *equivocar*, y también: *peregrinar*. ¡*Peregrinar!* La vida es un camino, lamentablemente lleno de *equivocaciones*, es decir *aberraciones*, *absurdidades*, *confusiones*, *desaciertos*, *deslices*, *despropósito*, *faltas*, *lapsus*, *ofuscaciones*, *tergiversaciones*, *yerros*. Y termino esta enumeración refiriendo lo que leía en un “blog” hace algún tiempo atrás: “**Hasta en su silencio había errores lingüísticos!**”. En su silencio! Y nosotros, los docentes de lengua pues ocupamos, de vez en cuando, el rol de custodios de la lengua, y ¿tal vez? hasta del silencio, con lo cual nos arriesgamos a censurar los errores y los horrores! Un rol simbólico que nos viene de la noche de los tiempos como que *homo sapiens sapiens* - el hombre que se dí cuenta de la lengua, de la gramática y de la poesía, mientras tanto que *homo sapiens* hablaba sin consciencia de hacerlo y los otros homínidos lanzaban gritos y llamadas - deseara tener bajo control cualquier desviación, el “lapsus” y los “lapsi” como eran llamados en Roma los que erraban.

No falta la casuística del error, ya sea en las ciencias humanas como en aquellas experimentales. Nosotros, que somos aquellos que encontramos, y tal vez generamos, a causa de nuestra paideia y didáctica, muchos más errores que los demás, somos los últimos en incomodarnos, en el examen, en la clasificación y los “remedios” del error, oprimidos por nuestro rol simbólico de guardianes de la gramática y, pues, del mundo; pero hemos sido los primeros en compilar listas de errores con el fin de censurarlos e conducir al recto camino los “lapsi”. En las ciencias experimentales, al contrario, la *Teoría de los Errores* de **Kart Friedrich Gauss** (1777 – 1885), permite con el método de los cuadrados mínimos, evaluar con buena aproximación la entidad del error. Las ciencias psicológicas y cognitivas examinaron los principales modelos del error humano, para prevenir el error y para la “accident analysis”, y también la relación entre esquemas cognitivos y errores (Generic Error Modelling System) y, finalmente, los principales métodos de identificación del error humano: Systematic Human Error Reduction and Prediction Approach (SHERPA), Human Error Template (HET), Technique for the Retrospective and Predictive Analysis of Cognitive Errors (TRACER), Task Analysis for Error Identification (TAFEI), Human Error HAZOP, Technique for Error Assessment (THEA), Human Error Identification in System Tool (HEIST) etc...

Evocando el verbo *peregrinar* no podemos no recordar una famosa “peregrinatio”, un diario escrito hacia el siglo IV d.C. por una mujer, Eteria o **Egeria**, una española quizás, que viajaba a Tierra Santa. La escritura de Egeria está animada por la tensión hacia la lengua clásica, pero posee también una fuerte influencia de la lengua de todos los días, lo que nos permite leer un texto valioso que tal vez sea posible definirlo como interlingüístico, de todos modos: de transición. Una buena parte de los errores de Egeria entra con derecho en la normativa de las lenguas romances y naturalmente del español, es decir del latín que se habla hoy, por lo cual sería mejor definirlos, estos errores, como variantes, variantes de la lengua latina. **Carlos Hernández Sacristán**, en *Construcciones reflejas*. “Español Actual” 61, 1997, examinando el “se” del español y sus problemas, particularmente los distintos grados de participación o interés del sujeto como la voluntariedad, la intención, cita como ejemplo de este valor: “Vadent se”, de la *Peregrinatio Eteriae*, valor que hoy se encuentra en ejemplos como: “Ando por aquí buscando unos esclavos que se me fueron”. ¡Qué extraño! Un error de ayer sigue hasta hoy. **Graziadio Isaia Ascoli**, el fundador de la glotología en Italia, a propósito de otro documento de la época tardo romana, el *Appendix Probi*, declaraba: “Los errores de hoy son la lengua de mañana”. Este texto nos toca de cerca porque fue compilado por uno de nosotros, un maestro que, encontrándose con un espacio en blanco en el final de un volumen de Probo, anotó allí cerca de trescientos errores de sus alumnos, y por esto se llama *Appendix Probi*. Algunos ejemplos:

APPENDIX PROBI

	CASTELL.	ITALIANO		CASTELL.	ITALIANO
- speculum non speculum	espejo	specchio	- passer non passer	pájaro	pàssero
- masculus non masclus	macho	maschio	- rivus non rius	río	rio
- vetulus non veclus	viejo	vécchio	- calida non calda	cálida	calda
- columna non colomna	columna	colonna	- frigida non fricda	fría	frédda
- pecten non pectinis	peine	pettine	- vinea non vinia	viña	vigna
- formica non furmica	hormiga	formika*	- tristis non tristus	triste	tristo e -e
- musivum non museum	mosaico	mosaico	- turma non torma	turma	torma
- pauper mulier non paupera mulier	pobre mujer	povera moglie +	- cavea non cavia	jaula	gabbia
- lancea non lancia	lanza	lancia	- auctor non autor	autor	autore
- auris non oricla	oreja	orécchia	- auctoritas non autoritas	autoridad	autorità
- facies non facia	faz	faccia	- ipse non ipsus		éssó
- plebes non plevis		pieve	- linteum non lintium	lienzo	lenzuolo
- oculus non oclus	ojo	occhio	- viridis non virdis	verde	vérede
- aqua non acqua	agua	acqua	- february non febrarius	Febrero	Febbraio
- coqu(u)s non cocus	(cocer)	cuoco	- rabidus non rabiosus	rabioso	
- coqui non coci	(cocer)	cuochi,	- idem non ide	Perdida	rabbioso
- palumbes non palumbus		Palumbo		de las	Perdita
- tabula non tabla	tabla			cons.	conson.
			* <i>dialectal</i>	finales.	finali.
			+ 'donna'		

He hablado de escuela greco-romana y formalista, y bien esto es, en líneas generales, el carácter de la escuela occidental: rígida sobre la norma, en particular a partir de la formación de la sociedad occidental, después del Renacimiento, cuando el latín empezó a enseñarse como un crucigrama, mientras que la escuela greco-romana, que estaba dividida entre analogistas y anomalistas, y que aceptaba los grandes dialectos griegos y hasta el concepto de “koiné”, era quizás menos formal y más comunicativa en la enseñanza de la lengua. Un testimonio de esta situación se puede ver en la traducción de la Biblia de San Jerónimo, la Vulgata, que constituye un jefe de obra. Lamentablemente los griegos y los romanos distinguían la lengua del “sermo vulgaris”, o el griego de las otras lenguas, consideradas bárbaras, es decir lenguas de balbuceantes. Los mismos romanos acreditaron su lengua bajo la condición de reconocer que derivaba del griego, algo que no es verdad. Si bien el “sermo vulgaris” tuvo una buena salida, transformándose en las lenguas y en los dialectos romances, no bastó, la escena ha permanecido el mismo constituyendo la lengua en un territorio limitado, sagrado, casi como algo exterior al hablante. No obstante las timas de posición a favor del vulgar por parte del Cardenal Bembo (Italia, siglo XVI), que se oponía por lo tanto a una enseñanza indiscriminada del latín a los chicos en favor del vulgar, la enseñanza de las lenguas desde el Renacimiento hasta la escuela napoleónica, orientada a la formación del perfecto funcionario, no podía no hacer propias, de un modo reduccionista, estas peticiones de principio. Superado el método comunicativo, usado hasta ese momento, la enseñanza del latín y de las lenguas, consistía en el uso de las estructuras morfosintácticas y en el aprendizaje del léxico, exaltado en el ejercicio de la traducción. Un método **gramatical-tractivo**, que en el mejor de los casos, entre los “clérigos” se sublimará asumiendo las vestiduras de un “**reading method**” dirigido a la exégesis de los clásicos y de la Biblia, pasando de este modo a la aristocracia y a la burguesía. Un verdadero proceso formalístico que tendrá como resultado mostrar la pertenencia a un sector más que el conocimiento de una lengua. El señor de Montaigne, en el siglo XVI nos testimonia que el latín le fue enseñado desde la cuna con el método directo, todos a su alrededor hablaban latín clásico, y este



era en general el método usado para las lenguas extranjeras, a través de institutrices o preceptores que eran hablantes de L2. En las escuelas en cambio la descripción de la norma lingüística precedía a la lengua viva y pulsante, saltando igualmente el principio de bimodalidad y direccionalidad, seguía la aplicación de la regla y la memorización de listas de palabras hasta la traducción de frases que concentraban un increíble número de excepciones, aquello que fue puesto de relieve justamente por Don Milani, el prior de Barbiana, sin prestar ninguna atención a la oralidad, e interesándose aún menos por las necesidades y las motivaciones de los alumnos. Por lo cual Francesco Fulvio Frugoni, autor en el siglo XVII del *Cane di Diogene*, una novela barroca de diez mil páginas, así imaginava la gramática sentada en el Parnaso a lado de la Crítica: “Sedevasi colà, benché più bassa di posto, la Grammatica scuticatrice, aspra e severa, con sferza alla mano ed un abito barbaro al taglio, tutto raccozzato di sollecismi che ella andava emendando ed appuntando. Simiglievole all’anima di que’ pescatori che, facendo la visita cocciuta nei loro gabbani, dicean di cercar ciò che voluto non avrieno. Aveva gli ottativi negli occhi, gli accusativi nel labbro, gli ablativi nell’unghia. Questa scienza, più verbale che non verbosa (...)”. Y pues que los docentes son como esos pescadores ¡que buscan en los trabajos de los alumnos lo que no quieren! Arriba la Gramatica, miniatura, s. XV, desde: Marziano Capella, *De Nuptiis Philologiae et Mercurii*, ms. Biblioteca Apostólica Vaticana.



Con la escuela de masas, en el principio de los años sesenta, se hizo público, en Italia que las cosas no eran así, que la lengua es una complejidad y que también un joven que viene del campo o de barrios “bajos” dispone de habilidades y de un conjunto lingüístico de valor. Surgieron experiencias notables, como la de don Lorenzo Milani, que tendía a valorizar el patrimonio de partida de los alumnos y desarrollarlo. Construir no demoler, como el propio Paulo Freyre, en America, amonestaba No obstante miles de experiencias que se llevaron adelante en Italia a tal respecto, nuestra linda pero anticuada constitución continúa recitando (art. 34): “Los **capaces** y **merecedores**, aunque si no tienen medios, tienen el derecho de alcanzar los grados más altos de estudios.”. Se comprende que los “capaces y

merecedores” deben escribir y hablar la lengua bien, de modo distinto al de los “**incapaces** y **no merecedores**” que tal vez hablan el dialecto y hacen gala de varias formas interlingüísticas. Afortunadamente este artículo de la Constitución italiana, es, en este aspecto, poco escuchado en Italia, un país en el cual la atención al alumno y a sus competencias de partida, a sus exigencias, a sus diversas habilidades es notable y confirmada por varias leyes. Un problema que usted tienen también con la comunidades originarias.

Este hecho es debido a la autonomía de las escuelas, a la libertad metodológica de los docentes, basada en la gran tradición pedagógica-didáctica italiana, y en las investigaciones de la glotología y la lingüística. Condensaré todo lo anterior en una consideración de Ernesto Monaci quien notaba, hacia el fin del siglo XIX, que el maestro se esforzaba por destruir el dialecto para implantar arriba el italiano, construyendo una casa sin fundamentos. Aquello que vale para los docentes de español que no pueden destruir el patrimonio de los alumnos sino que mas bien deben integrar nuevas instancias, mientras que se van ensanchando los horizontes de los alumnos. Esta circunstancia tiene mucho valor para los docentes de italiano en el extranjero, los cuales se encuentran de frente a problemas de interlengua. Cuando el panorama interlingüístico es afrontado bruscamente, con una corrección radical, tal vez inapropiada, se derrumba algo en la mente de nuestro alumno, por lo cual lo que se construye es muy lábil, sin fundamentos.

Supuesta entonces una **norma**, el error aparece como una desviación de la misma, asociada, obviamente, en el proceso de aprendizaje/enseñanza, al ambiente que se coagula entre el docente, el alumno y la comunidad, un ambiente que evidentemente se relaciona con la **paideia**. La paideia de la escuela greco-romana, y formalista, ha considerado el error como un elemento negativo. También la teoría skinneriana del “condicionamiento negativo” terminaba comparando el error al pecado, un pecado que era necesario corregir enseguida contemplando la posibilidad de castigar.

Presindiendo de los estudios glotológicos y de las grandes experiencias pedagógicas-didácticas antes delineadas, el panorama estaba destinado a cambiar desde los años sesenta del siglo pasado, por varios motivos: la difusión de la lingüística, el nacimiento de la glotodidáctica, la escuela de masas, que comenzó realmente después de la segunda guerra mundial, la difusión de las teorías pedagógicas conectadas a visiones más democráticas de la sociedad y a la divulgación del saber. La fundación de la lingüística, relacionada con la publicación del *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure y la escuela de Praga permiten una aproximación al problema que es llamado obviamente **estructuralista**: el error está considerado, ahora, el efecto del “transfer” negativo causado por la interferencia; esto se puede evitar a través de recorridos de lingüística contrastiva con los cuales se pueden prever errores con el apoyo de ejercicios estructurales. Durante la segunda guerra mundial, sobre bases semejantes, fue organizado en los Estados Unidos el ASTP (*Army Specilized Traning Program*) que involucró 12.000 militares los cuales, sólo en nueve meses, estuvieron en condición de hablar una de las 24 lenguas enseñadas. Fue una experiencia trascendental, a la cual se le asigna el nacimiento de la glotodidáctica, si bien no faltaron otros proyectos valiosos. Se desarrollaron mientras tanto los estudios de psico y sociolingüística que permitieron el desarrollo de muchas instancias nuevas en el futuro. Con la aproximación **comunicativa**, y como efecto de las búsquedas psico-lingüísticas, especialmente de la teoría de la interlengua, la actitud hacia el error ha cambiado radicalmente.

El error permite delinear el proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua: fuente preciosa de información, que se analiza y se corrige especialmente si impide la comunicación y de acuerdo con los otros elementos del currículo. En efecto, en una didáctica basada en la solución de los problemas, más bien que en la realización de “tareas”, según la subdivisión prevista por Wertheimer y por la psicología de la “Gestalt”. Aquello que interesa no es tanto el error como desviación de la norma, pero lo apropiado y la eficacia semántica y pragmática de la lengua y de la interlengua del sujeto que aprende.

Examinaré más en detalle, dentro de las limitaciones que ahora tengo, las teorías sobre la interlengua, que surgidas del Corder en el '67 se desarrollaron hasta nuestros días y han tenido un cierto rol en la definición de la naturaleza del error. En este párrafo Corder considera, por ejemplo, el esfuerzo del usuario: “El usuario (...) está involucrado con el desarrollo de una presentación interna de la naturaleza de los datos lingüísticos y de cómo estos son utilizados (...). Resultado de su interacción con los hablantes de la lengua “objetivo”, él está involucrado con la tarea de crear para sí mismo una gramática interna de la lengua cada vez más adecuada. Hace esto a través de dos procesos básicos de acomodamiento (adaptar su interlengua de un modo que sea coherente a los hechos percibidos por la lengua) y de la asimilación (intentar integrar los hechos apenas percibidos en el estado actual de su gramática interlingüística).” (1978, p. 79).

El primer artículo de Stephen Krashen, en cambio es del 1973, pero es necesario esperar el 1981 para que Krashen nos de una idea más clara en *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, en la introducción de la cual afirma (p.1): “Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition” (*La corrección de los errores y la enseñanza explícita de reglas no se refieren a la adquisición de la lengua*). A propósito de la importancia entre el aprendizaje y la adquisición de la lengua, en los sujetos adultos, luego de haber dicho que “subconscious acquisition appears to be far more important” (*la adquisición subconsciente parece ser mucho más importante que eso*), afirma (p.2): “Error correction, it is maintained helps the learner to come to the correct mental representation of the linguistic generalization. Whether such feedback has this effect to a significant



degree remains an open question (un giro de palabras para expresar la propia contrariedad) (*Se sostiene que la corrección del error ayude al estudiante a prever y a una representación mental correcta de la generalización lingüística. Que esta corrección tenga este efecto a nivel significativo, es una pregunta abierta*). El año sucesivo en *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, (p.11) repite: “Error correction has little or no effect on subconscious acquisition” (*La corrección de los errores tiene un bajo efecto sino nulo, sobre la adquisición inconsciente*). Que Krashen trate de tener siempre razón es un hecho, pero es también verdad que en la base de los estudios para la adquisición de L2 está él, por lo cual se tiene en cuenta, también históricamente, su pensamiento.

Los tiempos están maduros para que el error sea visto como variante en los procesos interlingüísticos, aunque como hemos visto, la glotología en Italia, desde el siglo XIX había delineado con claridad los límites del problema, por lo cual comienza a ser clasificado así:

0. Resultado de las **hipótesis** cumplidas por el alumno respecto a la L2, aquello testimonia el aspecto creativo de la adquisición de una lengua. Se constituyen variantes provisionarias, momento esencial para la adquisición de la nueva lengua o de variantes “diaestráticas” (a través de estratos sociales) de la lengua.
1. El error puede ser fruto de **generalización de normas** de L2. El usuario aplica algunas reglas a fenómenos y a elementos que con tales reglas no tienen ninguna relación. Se habla en este caso de hipercorrecciones o de banalización. Por eso se presta maravillosamente la traducción como práctica indiscriminada y que produce formas hipercorrectas.
2. **Interferencia** de categorías o reglas provenientes de una lengua o dialecto conocidos por el sujeto con las de L2.
3. El simple “**lapsus linguae**”, o error de lengua accidental debido a una distracción o a otra causa.
4. Otra clase de variantes viene **de mis observaciones**: si aplicamos normas correctas de L2 indiscriminadamente en la misma o, siendo la lengua en continua evolución, si seguimos con viejas formas, o sea: **¡yo apunto bien pero el blanco se corre!** Lo que demuestra que son más importantes los procesos generativos y no el aprendizaje basado en los dispositivos gramaticales y la memorización del léxico.



El punto *d* me empuja a entrar en polémica con una determinada glotodidáctica pragmática, que no se basa en la tradición glotológica y lingüística y que tiende a dividir, también en los diccionarios glotodidácticos, en italiano, el “**errore**” del “**sbaglio**”. Agradezco a César Cabello que tradujo los dos con “error” por que no hay diferencia aún en italiano. ¡No se en castellano como realizaron la oposición! Se ha buscado de extraer, de dos perfectos sinónimos, dos términos técnicos, tal vez tratando de traducir a los anglo-americanos: “error” y “mistake”, también sinónimos. ¡Una pésima elección! Lo digo claramente a una platea de docentes, recordando que si bien los docentes tienen el deber del estudio, de la formación y de la información no deben ser súcubos, ante alguna anomalía o irregularidad. El párrafo de Corder, que he recordado, no está lejos de las teorías de Piaget, expresadas unos treinta años antes, pero Corder, probablemente no las conocía. Aquello que se manifiesta aún como espía de un fenómeno universalmente reconocido: es decir que la glotodidáctica no ha sabido conectarse con otras ciencias; por lo cual surgen aberraciones, que cada uno de nosotros tiene el deber de denunciar, de modo especial en los docentes en los cuales se reconocen - además de la desinformación y la falta de actualización y la adhesión a una gramática anticuada, normativa y formalista - se reconocen una gran práctica, más allá del coloquio cotidiano con los alumnos y la habilidad de resolver los

problemas que se presentan. Otras ciencias, la ingeniería y la “metronimia” se sirven del siguiente esquema, en el cual el llamado “**sbaglio**” es definido error accidental, yo me serví de “**lapsus linguae**”, que del siguiente modo se referían los romanos al error casual y así se entiende en italiano entre las personas cultas, ahí está el esquema: **1.** Errores materiales o graves **2.** Errores sistemáticos o regulares o instrumentales **3.** Errores accidentales o irregulares o casuales.

Las ciencias experimentales nos permiten también establecer que los errores pequeños se presentan más frecuentemente que los errores grandes y que más allá de determinado límite los errores no existen más, límite debido a la suma de los efectos relacionados a todas las causas interactuantes. Y solo para citar estudios básicos por que vimos arriba como se actualizó el panorama en estas y otras ciencias.

Desafortunadamente, o afortunadamente, los procesos humanos son elementos mucho más complejos que los de los aparatos de medición, por lo cual es mucho más necesaria la presencia del docente, cualquier método que use; por quien quiera buscar debe tener humildad para confrontarse con otros ámbitos en ocasiones como esta, de lo contrario se corre el riesgo de permanecer aislados y de proponer soluciones inaceptables como el caso del error y equivocación, que inducen confusión en quien se acerca a la disciplina y en particular el docente.

Dado que la glotodidáctica está sobre un doble soporte, lingüístico y pedagógico-didáctico, agregó que desde el punto de vista psico-pedagógico se tiende a considerar traumática la corrección generalizada, confirmando que los docentes corrigen demasiado y a veces sin una justificación. Por lo tanto la corrección

termina dando inseguridad y finalmente hace perder la motivación en el alumno, resaltando por ejemplo los errores y las partes equivocadas de una tarea no valorando los aciertos.

Otro problema: quién controlará a los controladores?

La mayor parte de los docentes de lenguas no es un especialista en la materia que enseña, otra cosa distinta es conocer una lengua o saberla enseñarla. Si se me permiten una pregunta: ustedes se sanearían adelante de Paracelso o de Galeano? Entonces porqué nuestros alumnos deberían aprender las lenguas de un docente que, azotes aparte, comparte los métodos y los conocimientos con Mario Vittorino, un gramático del siglo IV d. C., y con Nicolò Amenta, un gramático italiano del siglo XVIII ? Los problemas de los docentes son, entonces de dos tipos: **1.** Falta de un examen crítico de la lengua propia y de la propia competencia lingüística. **2.** Falta de competencias gloto-didácticas

Hablando claramente: si los ministerios y todas las escuelas tienen que darse cuenta de la necesidad de la formación y actualización de los docentes, porque el docente solo poco es lo que puede hacer, el docente debe conocerse críticamente. “Nosci te ipsum”.

Yo escuché a un especialista enviado a la Argentina de la Universidad de Siena, que además de creer en la diferencia de “errore” y “sbaglio”, y esto puede pasar, dado que denota estudio y dedicación, hablaba tranquilamente con los que asistían al curso pero no en italiano sino usando la variante del italiano de Roma, el “romanesco”. Me pregunto si este formador tenía clara la idea que antes de formar a otros, es necesario conocerse a sí mismo. Soy un dialectólogo y soy de Puglia, le pregunté cuál era su relación con Puglia, él me respondió: “Mio padre era pugliese”, no se había dado cuenta que había pronunciado una palabra italiana en romanesco, sì, pero con algun segmento en “pugliese”. El capacitador tenía que conocer su habla y avisar a los asistentes. Pues que estos piensan que los asistentes no tengan recursos suficientes? No piensan que ellos al final adviertan un no se que ...

En una escuela en la cual un contrato formativo implícito, presupone hacer circular información del docente al alumno, esto es algo bastante grave. Y es aún más estigmatizante en una sociedad en la cual la competencia está difundida, por lo cual no se encuentra más sólo en los mayores o en los docentes. Hay alumnos, también con edades inferiores a diez años, que tienen competencias y habilidades que muchos docentes lograrán alcanzar nunca: en informática, en lenguas extranjeras, o en otros aspectos de la cultura también folk-lorica. Todos aspectos que la escuela, y el docente en particular, no imagina poner de relieve, preocupado por pasar información en general no pedida, pero que a veces es considerada útil para la formación. Se trata de información con “usum delphini”, y estamos seguros que dedicar un día a explicar esto u otro asunto puede resultar útil a nuestros alumnos? Cada uno cosecha de acuerdo a la siembra que hizo.

¿Estamos seguros que explicar las vocales, los diptongos, o los pronombres y los adverbios, del modo como son presentados, es decir con el antiquado metodo formalista, o sea no científicamente, sea útil? ¿Han visto alguna vez docentes de lengua explicar las vocales junto con docentes de biología, física o música? ¿Y nuestras correcciones son corregidas, dado explicamos la vocal de este modo? Con clases frontales, obligamos a alumnos a estar muchas horas al día sentados en la escuela donde se aprende a resolver problemas que los alumnos no nos pidieron. Mientras tanto el mundo, afuera de la escuela, vive su vida propia.

También el docente tiene derecho a una lengua suya personal, llena de variaciones, que pueden ser interferencias, hipercorrecciones, errores accidentales, o desplazamiento del blanco. Debe no obstante conocer la lingüística y la didáctica de la lengua y conocer su propia lengua y conseguir hablar de ella críticamente a los alumnos. La lengua no es sólo un fenómeno social, involucra también al individuo en su constitución y diría en su gestión, para hacer comprender mejor la importancia de la libertad lingüística citaré un título de un ensayo de Benvenuto Terracini: *Lingua libera e libertà linguistica*, publicado a Turin en los años sesenta. Solamente así podrá enfrentar el “continuum” lingüístico que caracteriza a la interlengua, que progresivamente se reducirá en la medida en la cual se vaya generando la conciencia de una L2. Solamente así podrá reducirse en los alumnos el abismo de la hipercorrección, que es un fenómeno que destruye la lengua, un emblema de marginación. Estas últimas son las variables dañinas, relacionadas con un panorama psicológico y social incierto. Y aún más, el docente debe tener conciencia que según algunas teorías, el dominio lingüístico es característico de las lenguas aprendidas en la edad temprana, a través del hemisferio izquierdo, son las lenguas llamadas maternas o étnicas, por lo demás, cuando el usuario opera sobre el hemisferio derecho, el correspondiente al aprendizaje lingüístico elemental, el resultado no puede ser otra cosa que interlengua, de la cual los errores son las variaciones.

Sobre la base de estas premisas el análisis de los errores parece ser uno de los aspectos más importantes en el ámbito de la lingüística contrastiva, más bien esto está en la base de las teorías sobre la interlengua. Es

necesario dedicar tiempo a las variantes, que así es mejor llamarlas, estudiar su naturaleza, individualizando aquellas que no son debidas a razones subjetivas de quien aprende, diferenciándolas de aquellas que se relacionan con fenómenos interlingüísticos, es decir internos de la lengua. Doy un ejemplo, muy difundido, del italiano: los errores en el uso de las preposiciones post verbales: en italiano, “andare” puede ser seguido por “in” y “a”, que pueden estar contraídas con el artículo o no, por ejemplo se puede decir: “andare in chiesa”, y también “andare alla chiesa”, estas preposiciones pueden ser interlingüísticas, sujetas a la interferencia de la lengua estudiada por parte de la lengua materna u otras lenguas que se conocen o que se están estudiando. Un hispanoparlante se encuentra en estas condiciones, pero no es una cuestión de preposiciones, en cuanto al español es mucho más fiel al modelo del latín clásico, en este caso, por lo cual divide claramente *en* de *a*, como también lo hacen muchos dialectos italianos: en Bari se dice “andare alla zia”, en lugar de “dalla zia”. El problema, como veremos en el próximo encuentro, no está en las preposiciones. Está en la formación de conceptos e imágenes de la “realidad” que la lengua cada día se atreve a generar: esto es el blanco y no las preposiciones.

Me parece que he abusado demasiado de la paciencia de todos ustedes, por otro lado el argumento en cuestión merecería más de un encuentro. He querido solamente presentar algunos estímulos para que nos interese más de algunos problemas lingüísticos y pedagógico-didácticos relacionados. En la próxima conferencia me dedicaré a hablar sobre los modos de enfrentar el error, perdón! la variante interlingüística. Antes de terminar, dos cosas. Si bien hemos insistido con Krashen y otros que la corrección no enseña lengua, he confeccionado una tabla con errores más importantes que los hispanoparlantes muestran, quiero presentarla la próxima vez por que espero que esté más completa y sistematizada, dado que se trata de un largo trabajo, adjunto una bibliografía, Cesar Cabello buscó la parte del área hispanoparlantes. Quiero cerrar dedicando a todas las señoras presentes un documento en latín vulgar, que se encontró en los muros de Pompeia, con muchos errores que nos muestran el fluir de la lengua:

“Quien ama viva, muera aquel que no quiere amar,
dos veces muera quien prohíbe amar.”

**Q uisquis ama, valia, peria qui nosci amare
bis [t]anti peria quisquis amare vota**

Corrèctamente los chicos romanos tenían que escribirlo de esta manera:

**Q uisquis amat val eat, pereat qui nesdit amare
bis tanto pereat quis amare vetat.**

N ando Romano

Se agradece al profesor Cesar Cabello para la traducción.

Bibliografía (USA)

- CORDER, S.P. 1967 "The Significance of Learners' Errors" in *IRAL*, n° 5, p. 161-170.
CORDER, S.P. 1971 "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" in *IRAL*, n° 9, p. 147-160.
CORDER, S.P. 1978 "Language-learner Language" in Richards, J.C. 1978, p. 71 -93.
ERVIN-TRIPP, S. 1974 "Is Second Language Learning Like the First?", *TESOL Quarterly* 8.
FELIX, S. (a cura di) 1978 *Recent Trends in Research on Second Language Acquisition*, Tübingen, Gunter Narr.
HAMMARBERG, B. 1974 "The Insufficiency of Error Analisis" in *IRAL*, n° 12, p. 185-192.

- HATCH, E. (a cura di) 1978 *Second Language Acquisition*, Rowley, Ma., Newbury House.
- HATCH, E. 1978 "Acquisition of Syntax in a Second Language" in Richards, J.C. 1978, p. 34-69.
- KRASHEN, S. 1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon.
- NEMSER, W. 1971 "Approximative Systems of Foreign Language Learners" in *IRAL*, n° 9, p. 115-123.
- RICHARDS, J.C. (a cura di) 1978 *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*.
- SELINKER, L. 1972 "Interlanguage", *IRAL*, n° 10, p. 209-231.
- SELINKER, L., Lamendella, J.T. 1979 "The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization. A Discussion of 'Rule Fossilization: a Tentative Model'" in *Language Learning*, n°29, p. 363-375.
- TARONE, E. 1979 "Interlanguage as Chameleon" in *Language Learning*, n° 29, p. 181 -191.
- VIGIL, N.A., Oller, J.W. 1976 "Rule Fossilization: A Tentative Model", *Language Learning*, n° 26, p. 281-295.
- WEXLER, K., Culicover, P.W. 1980 *Formal Principles of Language Acquisition*.

Bibliografía (Europa)

- AMATO A., 1981, *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*, Bulzoni, Roma,
- BALBONI P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra-Soleil, 1999.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria, 2002.
- BOSISIO C., «Per una "lessicatura" dell'italiano», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 2003, pp. 251-279.
- IDEM, *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, Milano, Pubblicazioni ISU-Università Cattolica, 2005.
- BOSISIO C., *Le(s) rôle(s) du français (langue étrangère, seconde et "autre") dans l'école italienne*, in *Les français en émergence*, E. GALAZZI, C. MOLINARI (a cura di), Berne, Peter Lang, in corso di stampa.
- CANTOROVITCH M., «Vous riez, oui, mais pourquoi?», *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Juillet 2002, pp. 42-47.
- CAON F., RUTKA S., *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2004.
- CARE J.-M., DEBYSER F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Coll. F, Paris, Hachette, 1991.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- CUQ J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Dider, 1996.
- CUQ J.-P. (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
- DIADORI P., *Bisogni, mete e obiettivi*, in *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, A. De Marco (a cura di), Roma, Carocci, 2000, pp. 87-115.
- FRATH P., «Petit anti-glossaire de pédagogie des langues», *Les langues modernes*, 4, 2003, pp. 54-57.
- GALISSION R., *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE-International, 1991.
- GALISSION R., «L'humour au service des valeurs: défi salutaire, ou risque inutile?», *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Juillet 2002, pp. 122-139.

- GENTILHOMME Y., «Les lubrifiants didactiques», in *Humoresques. L'humour d'expression française*, tome 2, Nice, Z'édicions, 1990, pp. 84-92.
- GERMAIN C., «Un cadre conceptuel pour la didactique des langues», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 75, 1989, pp. 61-77.
- GUIRAUD P., *Les jeux de mots*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
- HYMES D., *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974.
- MARGARITO M. (a cura di), *Parole ai margini. Ludismo linguistico, musica e scrittura, "récit de vie"*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1991.
- MARTIN G.-V., «Historique des recherches sur l'humour en français langue étrangère», *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Juillet 2002, pp. 10-22.
- PORCELLI G., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994.
- PORCHER L., «L'humour comme le tango: une pensée triste qui se danse...», *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Juillet 2002, pp. 48-53.
- TAESCHNER T., *L'insegnante magica. La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: risultati del progetto*, Roma, Borla, 2002.
- THOMIERES D., «Bibliographie sur l'humour», *Les langues modernes*, 4, 2003, pp. 58-60.
- TORZI I., *Appunti di pragmalinguistica*, Milano, Pubblicazioni ISU-Università Cattolica, 2003.
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002, p. 19.
- VITTOZ-CANUTO M.B., *De la tête aux pieds: stratégie d'accès au sens de locutions verbales idiomatiques*, Torino, Tirrenia stampatori, 1989.

Bibliografía (mundo hispánico). Búsqueda de paginas web: César Cabello.

<http://www.mec.es/redele/biblioteca.shtml> - <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/visentin/00.pdf>
<http://www.monografias.com/trabajos34/lengua-y-cultura/lengua-y-cultura.shtml>
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/41.pdf>
www.somece.org.mx/memorias/2002/Grupo4/visentin.doc
<http://www.ugr.es/~fsalvado/paginas/pacoarticulos.htm>

**"Himera" di Nando Romano.
Un grande romanzo storico...
una grande storia d'amore.**

www.amantidihimera.com

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.