

# Errores orales producidos por profesores de inglés chilenos en formación ¿qué esperar de su competencia lingüística?

ARELLANO, Rodrigo / Universidad de la Frontera - [rodrigo.arellano@ufrontera.cl](mailto:rodrigo.arellano@ufrontera.cl) /

The University of New South Wales - [r.arellanoarellano@unsw.edu.au](mailto:r.arellanoarellano@unsw.edu.au)

---

*Eje: Enseñanza de lenguas - Tipo de trabajo: ponencia*

---

» *Palabras claves: Análisis de errores - subsistemas lingüísticos - interlengua - inglés - español*

## > **Resumen**

Este trabajo explora la interlengua de estudiantes de pedagogía en inglés en una universidad chilena en el contexto de un curso de lingüística aplicada. Específicamente, se enmarca dentro del área del análisis de errores, a través de la aplicación del modelo de Corder (1974), el que ha sido validado por otros expertos en las últimas décadas. En base a este procedimiento, se han cuantificado los errores más comunes de 42 estudiantes en 84 disertaciones orales en una asignatura de análisis del discurso y se han descrito junto con las estrategias más usadas por los profesores en formación. Los resultados arrojan una alta incidencia de problemas en el nivel sintáctico y fonológico así como estrategias de reducción formal y transferencia interlingüística.

## > **Introducción**

Es un hecho conocido que dominar la lengua inglesa es una habilidad necesaria en el siglo XXI en diversos ámbitos, tales como la economía, la educación, la cultura, entre otros (Kumaravadivelu, 2013). Es por esto que muchos países, incluyendo Chile, han optado por formar profesores de inglés que puedan dominar la L2 en un nivel avanzado. Sin embargo, este objetivo se torna casi utópico dadas las limitaciones de un contexto altamente monolingüe y con diferentes metodologías que no siempre logran desarrollar un nivel lingüístico óptimo en los aprendices (Barahona, 2016), tal y como lo evidencian los exámenes internacionales de aprendientes chilenos.

Para revertir esta situación, una estrategia común en los programas de formación del profesorado es la de impartir cursos de especialidad, tales como los de lingüística, en la lengua meta, para fomentar el uso de la L2 (Arellano & Nanetti, 2021). El problema es que la didáctica de estas disciplinas ha sido poco explorada (Bartels, 2005; Kuiper, 2011; Sibomana, 2017), lo cual incluye la forma en que los académicos colaboran en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como el vehículo de instrucción en la docencia universitaria. En un primer momento, este trabajo da cuenta de forma más descriptiva de los problemas que los estudiantes evidencian en el uso de la lengua en un curso de especialidad, así como de las estrategias que utilizan para compensar la potencial falta de competencia avanzada. Esta investigación se enmarca dentro de un proyecto de mayor envergadura que busca explorar las clases de lingüística aplicada para entender su contribución a la formación de profesores de inglés como lengua extranjera en el contexto chileno.

### › **Marco teórico**

Este trabajo trata los problemas lingüísticos producidos o esperados en la interlengua, la cual se define como la lengua producida por los aprendices, que posee elementos de la L1 y L2, es variable y progresa hacia otros estadios evolutivos en distintas etapas del aprendizaje. En este contexto, el origen del análisis de errores está relacionado con el estudio de este sistema particular con el fin de entender sus causas y las estrategias empleadas por los hablantes para desenvolverse en situaciones comunicativas (Corder, 1967; Gass & Selinker, 2008; Saville-Troike, 2012). Las fallas en la competencia comunicativa —en este caso entre el inglés y el español— pueden estar relacionadas con la influencia del idioma materno u otras lenguas usadas por el/la hablante, las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas, la aplicación errónea de ciertas reglas de la lengua meta, entre otros factores (Donoso & Gómez, 2018). Sin embargo, el tratamiento de estos fenómenos normales de la interlengua se ha comprendido históricamente desde una mirada punitiva debido, en parte, a la aplicación de los métodos audiolingüe y de gramática-traducción. Estos fomentaban una repetición que imitase la producción (oral) del hablante nativo con exactitud o buscaban convertir la información desde la lengua del aprendiz a la lengua meta (y viceversa) respectivamente.

Además, esta área de investigación se ha asociado con la fosilización de errores (Saville-Troike, 2012) y las taxonomías de estrategias (Dörnyei & Scott, 1997). La fosilización es el proceso de estabilización de un ítem lingüístico que se aprende de manera errónea y que no cambia o que es muy difícil de eliminar o transformar en momentos de instrucción posteriores. De manera importante, existe una distinción entre tres fenómenos de acuerdo a su nomenclatura original en inglés: *error* (algo aprendido incorrectamente), *mistake* (lo que el estudiante no ha interiorizado del todo y del que necesita más práctica) y *lapse/slips*

(problemas involuntarios, por ejemplo de memoria o concentración, pero que son conocidos y manejados por el hablante). Los dos primeros se entienden como asuntos pedagógicos de la competencia comunicativa de los aprendientes y pueden tratarse en la formación didáctica.

También existen errores que son de mayor o menor importancia, dependiendo de si entorpecen la comunicación o si tiene poco o nulo efecto en la interacción de los hablantes. Sin embargo y con el advenimiento del enfoque comunicativo, el rol del error cambió desde considerarse un problema a ser visto como una oportunidad para el tratamiento didáctico, como evidencia del proceso de interlengua y como apoyo para diagnosticar el nivel del aprendiz. De esta forma, se desarrollaron taxonomías de las estrategias empleadas por los aprendices (Dörnyei & Scott, 1997) para entender cómo los hablantes enfrentaban los actos comunicativos, a menudo con niveles limitados de competencia. De acuerdo a Brown (2001) las estrategias son “métodos específicos para acercarse a un problema o tarea, modos de operación para alcanzar un fin particular o un diseño planificado para controlar y manipular cierta información<sup>1</sup>” (p. 210). De manera importante, estos elementos se han tratado mayormente en la producción en aprendices adultos o en adolescentes, es decir, en etapas posteriores al período crítico, tal y como es el caso de este estudio.

Este proyecto de investigación sobre la formación de futuros profesores de inglés se ha llevado a cabo en una universidad chilena. Dado que los docentes serán modelos lingüísticos para sus estudiantes es que se espera que su competencia idiomática alcance un nivel avanzado, en muchas ocasiones muy cercana al nivel de un hablante nativo de lengua inglesa. Sin embargo, esta expectativa choca con una realidad de pocas horas de exposición al idioma en Chile, un ambiente monolingüe en español e incluso una cierta resistencia a hablar inglés en el contexto chileno. Es entonces un hecho conocido que pocos profesores en formación alcanzan el nivel esperado, lo que ha obligado a muchos programas a poner a la competencia lingüística como el centro del quehacer pedagógico durante el entrenamiento universitario (Barahona, 2016).

De manera importante, una de las prácticas comunes para apoyar la práctica y el dominio de la lengua en estos programas ha sido impartir ciertas asignaturas del currículo usando la lengua inglesa como la lengua de instrucción. Esta práctica común incluye los cursos de lingüística (Banegas, 2017), los que a menudo utilizan el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), más conocido en inglés como Content and Language Integrated Learning (CLIL) con el fin de maximizar el input recibido. Este enfoque consiste en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de las materias del currículo, por lo que la competencia comunicativa se desarrolla y refuerza como herramienta para aprender contenido académico.

---

<sup>1</sup> Traducción del autor de este trabajo.

Sin embargo, existe evidencia de que muchos lingüistas reciben nulo o escaso entrenamiento específico para enseñar sus especialidades (Stanley & Murray, 2013) y simplemente terminan imitando los patrones instruccionales observados en sus propios profesores universitarios (Arellano, 2019). En la realidad, esto quiere decir que muchos de estos formadores no están conscientes de la metodología utilizada en sus clases de lingüística a pesar de que muchos de ellos son también profesores de lenguas extranjeras. Tampoco la literatura entrega certezas de que estos docentes estén preparados para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes en este tipo de cursos (Correa, 2014). Esto explica, en parte, la dificultad al tener que aprender una especialidad compleja y abstracta en una lengua que todavía se está aprendiendo y a menudo antes de tener experiencias pedagógicas para aplicar lo aprendido (Arellano, 2020).

## › **Metodología**

En este contexto, esta investigación de métodos mixtos buscó analizar los diferentes errores lingüísticos cometidos por profesores de inglés chilenos en formación. De manera particular, los objetivos específicos fueron: i) categorizar los errores de los estudiantes en los diferentes subsistemas de la lengua meta; ii) identificar los errores de alta frecuencia producidos oralmente en inglés; y iii) caracterizar las estrategias usadas en la interlengua de los aprendices. Para esto, se usaron 84 disertaciones orales en inglés intermedio de 42 estudiantes quienes analizaron artículos científicos en una asignatura de lingüística aplicada. Cada estudiante presentó oralmente en dos ocasiones durante el semestre académico, lo que permitió tener mayor evidencia sobre los errores cometidos. Luego de firmar el consentimiento informado, las presentaciones orales fueron grabadas en audio y los errores fueron transcritos y clasificados. El análisis se realizó de forma manual en términos de frecuencia de aparición del error en los diferentes niveles lingüísticos en los que también se detectaron las estrategias mayormente utilizadas. Es importante aclarar que, si bien es cierto —los problemas en la producción pueden ocurrir en el nivel de sonido, palabra, oración y significado— este proyecto se enfocó en el nivel léxico en el que desembocan los cuatro subsistemas de la lengua.

La metodología adoptó la perspectiva del análisis de errores propuesta por Corder (1974), la cual ha sido validada por otros teóricos (Gass & Selinker, 2008; Saville-Troike, 2012), en la que se tomaron muestras de habla para identificar, describir, explicar y evaluar la producción de la interlengua de los aprendices. Al aplicar este modelo, los errores detectados y acordados por un profesor hablante de español chileno y un hablante nativo de inglés americano se transcribieron manualmente. Luego se clasificaron en los niveles de sonido, palabra, oración y significado, los que también fueron subdivididos para ilustrar taxonomías de errores más específicos. Si bien este trabajo tiene un carácter interpretativo en la

identificación de ciertos errores y sus estrategias asociadas, el enfoque predominante fue el cuantitativo, siendo también no experimental, transversal y descriptivo. Por último, se usaron dos criterios para identificar un error: i) fallo en la comunicación; y ii) que el ítem lingüístico usado se corresponda con el nivel del estudiante.

## › **Resultados y discusión**

El análisis evidenció 435 problemas en la producción de los futuros profesores. Estos errores se subdividen en los niveles sintáctico (49,1%/N=214), fonológico (44,1%/N=192) —como las categorías con mayor incidencia de enunciados con problemas—, seguidos del nivel morfológico (6,3%/N=27) y finalmente el pragmático (0,5%/N=2). En el nivel sintáctico, la mayoría de los errores estuvieron relacionados con la concordancia (*'the student don't know'*), omisión (*'listen a text'*), uso erróneo de preposiciones/tiempos verbales (*'for do a research'*) y/o calco sintáctico (*'people is'*). El nivel fonológico presentó tipologías de errores en relación a combinaciones consonánticas y vocálicas o su reemplazo por otros fonemas, aunque con problemas menores en el nivel suprasegmental. Por ejemplo, la aspiración o debilitamiento de la S (*'it transform<sub>s</sub>'*), diferenciación vocálica/reemplazo de vocales (*'this/these'*) y la pronunciación de sonidos inexistentes en el español chileno (*'three/through'*). Finalmente, el nivel morfológico y el pragmático sólo abarcaron un conjunto de ítems aislados, tales como *'inmediately'*, *'a ending'* o *'linguistic'* (uso del adjetivo en referencia al campo de estudio del curso) en el nivel de palabra o la confusión entre *'histories/stories'* o *'career/program'* en el nivel de significado. De manera importante, algunos errores abarcaban más de un nivel, por lo que su clasificación dependió altamente de su análisis en contexto.

Además, los futuros profesores de inglés evidenciaron otros fenómenos interesantes. Por una parte, el uso de palabras de alta generalidad (*'people', 'things'*) y expresiones con altos niveles de ambigüedad (*'stuff like that', 'that sort of thing'*). Por otra parte, se observaron pocos marcadores discursivos y de cohesión. Por ejemplo, *'so'* reemplazando a *'therefore'* de manera frecuente, y muestras de habla con una gran participación activa con alta incidencia de uso de pronombres de primera persona en vez de un uso más elaborado de la pasivización. Por último, los aprendices usaban más frases adjetivales que frases nominales expansibles. Todos estos hallazgos no se esperaban en un tipo de inglés académico, que es el mayormente usado en asignaturas de lingüística.

Para explicar estos resultados, se detectó el uso de estrategias de reducción formal y una marcada transferencia interlingüística, las que se utilizan mayormente para incrementar la fluidez y evitar errores a menudo más avanzados. Sobre la reducción formal, las estrategias más usadas por nivel lingüístico fueron: i) la evitación/reemplazo de sonidos (fonológico); ii) la reducción de palabras (morfológico); iii)

la simplificación del sistema de la lengua (sintaxis); y iv) el cambio de significado (pragmática). Estas estrategias estuvieron fuertemente marcadas por la transferencia negativa. En otras palabras, por las diferencias entre dos códigos lingüísticos o subsistemas particulares, en este caso entre el inglés y el español, lo que puede crear complicaciones en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

En base al concepto original de interlengua (Selinker, 1972), se evidencia que los estudiantes necesitan más oportunidades para probar sus hipótesis lingüísticas sobre el uso de ciertos ítems de la lengua meta. Estos se basan en los encuentros comunicativos que los futuros profesores tienen con otros hablantes para evaluar su competencia en la lengua extranjera. Evidentemente, mientras más situaciones comunicativas se presenten, mayores posibilidades se tendrán de construir y testear sus hipótesis y de corregirlas en caso de ser necesario. En este contexto, las asignaturas de lingüística pueden contribuir de manera más explícita al tratamiento del error especialmente para fomentar el uso del inglés académico.

Un elemento a resaltar es que muchos de los errores, por ejemplo, aquellos basados en el calco sintáctico, la concordancia o el reemplazo de ciertos fonemas, se basan en la forma en que los estudiantes usan su lengua materna. Este descubrimiento no es nuevo, sin embargo, el análisis de los cursos en las diferentes universidades chilenas que ofrecen estos programas de formación de profesores evidencia que sólo el 0.95% de las asignaturas en estas instituciones entregan entrenamiento específico sobre la lengua que la mayoría de los estudiantes hablan como L1, en este caso el español chileno. Esto no solo responde a una comprensión deficiente del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, sino que también demuestra la presencia de ideologías monolingües en las que se asume que sólo la lengua meta debe ser usada en la instrucción pedagógica. Además, se asume que la calidad de ‘hablante nativo’ del/a futuro/a profesor/a es suficiente para usar el español de manera satisfactoria en los diversos dominios del hablante. Sin embargo, el entrenamiento prácticamente nulo sobre el español tiene consecuencias concretas en la aparición de errores que pudieran ser prevenidos con la formación sobre cómo opera la propia lengua de los participantes.

Es más, la incorporación de este entrenamiento ha sido vista de manera histórica como un elemento negativo, mayormente debido a la influencia de la gramática-traducción y difiere de teorías más contemporáneas como la del translenguaje (García, 2009). En esta nueva comprensión de la lengua, en vez de comprender los idiomas como entidades lingüísticas separadas, el foco se redirige a los repertorios que los hablantes poseen y en las que se pueden utilizar elementos de diferentes lenguas en base a las necesidades del hablante (Busch, 2015). En este sentido, el translenguaje le abre la puerta al uso de otros idiomas, incluidos la L1 durante el desarrollo de la competencia comunicativa. De esta forma, el futuro/a profesor/a puede no sólo usar el español como estrategia didáctica (García & Wei, 2014), sino que también puede seguir formándose en su propia lengua y así evitar errores basados en la transferencia interlingüística.

Si bien es cierto que esta investigación se enfocó en la detección de errores en la oralidad, uno de los hallazgos adyacentes en este trabajo fue el escaso tratamiento de los problemas lingüísticos de los estudiantes en la asignatura observada. Mayormente, esto se evidenciaba en el carácter punitivo del error en las presentaciones. Sin embargo, no se observó una práctica sistemática por parte del docente para trabajar con los estudiantes en los errores presentados ni en las estrategias demostradas en su proceso de interlengua.

### > ***A modo de cierre***

Este corpus es pequeño y sólo se centró en la oralidad, dejando de lado aspectos asociados a la escritura académica. Es también un ejemplo de una investigación atomizada y ascendente, que es lo opuesto a un análisis que comienza desde unidades discursivas en contexto, las que no siempre son consideradas en este tipo de trabajos. Además, si se hace manualmente como fue el caso de este estudio, un mega corpus puede ser muy difícil o incluso imposible de analizar. Es aquí donde un corpus pequeño puede ser analizado en más profundidad, aunque su escrutinio puede resultar muy subjetivo. Es por esto que una estrategia para aumentar la validez de los resultados es el uso de más de un analista, como fue el caso de este estudio.

Además, la elaboración de esta colección de errores resultó útil en el intento de analizar los diferentes desafíos que los futuros profesores de inglés chilenos cometen al hablar inglés. Esto, para poder utilizar métodos de aprendizaje-enseñanza que fomenten la mejora de sus capacidades lingüísticas hacia un nivel avanzado de la interlengua, sobre todo en la producción de inglés académico. Por consiguiente, su detección temprana y comprensión eficaz podrán desembocar en estrategias de retroalimentación pertinentes con la mejora de las habilidades lingüísticas del futuro profesorado.

En cuanto a los objetivos de este trabajo, los errores más frecuentes se encontraron en los niveles sintácticos y fonológicos, cuyas estrategias más usadas fueron la reducción formal y las estrategias de interlengua. En base al alto grado de influencia de la lengua materna, es necesario incluir entrenamiento sobre la lengua española en estos programas de formación pedagógica. Esta práctica puede ayudar a reforzar la conciencia metalingüística de los futuros profesores, no sólo para entender su propio aprendizaje, sino para comprender cabalmente los procesos de sus propios estudiantes.

En términos de los sistemas lingüísticos examinados, es importante que los futuros profesores de inglés tengan más oportunidades para probar las hipótesis que han construido sobre cómo opera la lengua. Sin embargo, un enfoque comunicativo mal entendido, en el que no exista un tratamiento sistemático del error, resultará débil al momento de llevar al futuro profesor a niveles más altos de competencia idiomática. De manera importante, esto puede trabajarse en las asignaturas de lingüística como un

elemento complementario al trabajo en los cursos troncales de inglés. En este caso, el lingüista debería entregar retroalimentación explícita sobre el uso de la lengua, estableciendo un diálogo interdisciplinario con los académicos de otras asignaturas, especialmente con los de aquellos cursos que tratan el uso o la estructura de la lengua inglesa.

Para terminar, este trabajo también puede servir como insumo en tres aspectos. Primero, con el fin de teorizar acerca de estrategias para la clase de lingüística que puedan ser testeadas de forma experimental con el objetivo de apoyar de mejor forma el dominio comunicativo de los aprendices. Segundo, es un primer paso para comprender el uso de la lengua particularmente en estos cursos, en los que frecuentemente hay una gran cantidad de terminología, vocabulario especializado e inglés académico. Y tercero, puede servir como insumo investigativo para los futuros profesores sobre su propia competencia comunicativa, así como al uso que los docentes en formación darían a la lengua con sus propios estudiantes.

## Bibliografía

- Arellano, R. & Nanetti, V. (2021). How to teach (applied) linguistics from the EFL teacher trainee's perspective. *ELTED journal*, 24, 72-80.
- Arellano, R. (2020). Challenges and opportunities to teach applied linguistics in the context of EFL teacher training. *IATEFL ELT RESEARCH*, 35, 40-43.
- Arellano, R. (2019). Learning discourse analysis from a TESOL perspective. *English Australia Journal*, 35(2), 35-44.
- Banegas, D. L. (2017). Teaching linguistics to low-level English language users in a teacher education programme: an action research study. *The Language Learning Journal*, 48(2), 1-14.
- Barahona, M. (2016). *English Language Teacher Education in Chile*. Routledge.
- Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82), 1-29.
- Bartels, N. (compilador). (2005). *Applied linguistics and language teacher education*. Springer.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles*. Pearson.
- Busch, B. (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben - The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 1-20.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. En J. Allen & S. Corder (compiladores), *Techniques in applied linguistics* (pp. 122-154). Oxford University Press.
- Correa, M. (2014). Teaching (theoretical) Linguistics in the Second Language Classroom: Beyond Language Improvement. *Porta Linguarum*, 22(1), 161-171.
- Donoso, E. & Gómez, R. (2018). Errores en discurso escrito en inglés por futuros profesores de inglés como lengua extranjera. *Literatura y lingüística*, (38), 175-193.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3ra edición). Routledge.
- Kuiper, K. (compilador) (2011). *Teaching linguistics: Reflections on Practice*. Equinox.
- Kumaravadevelu, B. (2013). Rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. En S. Ben Said & L. J. Zhang (compiladores), *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives and Local Initiatives* (pp. 317 - 323). Routledge.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2da edición). Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in learning teaching*, 10(3), 209-231.
- Sibomana, E. (2017). A reflection on linguistic knowledge for teachers of English in multilingual contexts. *South African Linguistics and Applied Language Studies*, 35(1), 93-104.

Stanley, P. & Murray, N. (2013). 'Qualified?' A framework for comparing ELT teacher preparation courses. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(1), 102-115.