

**MEMORIA DE LA MAESTRÍA
“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”**

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español

Autor: Nelson J. Méndez R.

Director: Jesús Arzamendi

Fecha: noviembre de 2008

Índice

I. Introducción

- 1.1 Consideraciones previas. Objetivos del trabajo
 - 1.1.1 Modelo de investigación adoptado
 - 1.1.2 Ámbito de estudio y descripción de la naturaleza de nuestro prácticum
 - 1.1.3 Objetivos del trabajo

II. Parte teórica del trabajo: las actitudes y los errores

- 2.1 Definición de actitudes en aprendizaje de segundas lenguas y conceptualización sobre el término error
 - 2.1.1 Las actitudes
 - 2.1.2 ¿Errores o faltas?
 - 2.1.3 ¿Entonces, qué es un error?
 - 2.1.4 ¿Qué entendemos por tratamiento del error?

III. Parte teórica del trabajo: aproximaciones al tratamiento del error

- 3.1 Aproximaciones al análisis de los errores
 - 3.1.2 El análisis contrastivo (AC)
 - 3.1.3 El análisis de errores (AE)
 - 3.1.4 Metodología del AE
 - 3.1.5 La interlingua (IL)
 - 3.1.6 La realimentación correctiva

IV. Parte práctica. Aplicación de una encuesta

- 4.1 Aplicación de una encuesta para conocer las actitudes sobre el error de estudiantes de español como lengua extranjera en el Centro Lingüística Aplicada (CELA)
 - 4.1.2 La encuesta: diseño y estructura
 - 4.1.3 Análisis de los resultados:

4.1.4 Datos personales:

4.1.5 Nivel de español

4.1.6 Tiempo de estudio del español

4.1.7 Análisis de los ítems de la encuesta aplicada

V. Conclusiones

VI. Referencias

VII. Anexos

I. Introducción

Sin duda que no deja de ser beneficioso para los profesores de español como lengua extranjera conocer las actitudes de sus estudiantes ante el nuevo idioma que aprenden. En este sentido, consideramos importante que los maestros conozcamos qué piensan nuestros estudiantes sobre la práctica instruccional que hacemos en las clases y como ellos perciben nuestro trabajo. Y una parte de nuestro trabajo consiste en corregir a nuestros estudiantes, pues estamos constantemente buscando que ellos alcancen un conocimiento del español lo más correcto posible, claro está, sin perder los fines comunicativos que debe tener la enseñanza/aprendizaje del español.

Decíamos anteriormente que de las vastas tareas que tiene el profesor de español, está el tratamiento del error. Ahora bien, corregir errores no es una tarea sencilla, y de ello todos estamos consciente. Mucho se ha hablado de cómo debe el maestro afrontar este tipo de trabajo. Abundante también es la teoría que reflexiona sobre los motivos por los cuales los estudiantes que aprenden una lengua extranjera cometen errores en su aprendizaje.

Así, con los enfoques comunicativos se llegó a la despenalización del error e igualmente los errores pasaron a considerarse como pasos fundamentales e inevitables en la adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, la idea de desterrar el error del aula de lengua extranjera sufrió un cambio y ahora hasta se le considera deseable. Esto no significa que el profesor no actúe sobre él cuando hace su aparición en clase. Sólo que en la actualidad hay más tolerancia y priman otros aspectos de la lengua sobre el puro formal.

Lo anterior no quiere decir que se haya dejado de corregir. Los maestros en el aula de español como lengua extranjera somos testigos de esto, pues dedicamos gran tiempo de nuestro trabajo a tratar los errores de los estudiantes. No obstante, nos preguntamos nosotros si los maestros nos hemos cuestionado qué sienten los estudiantes cuando son corregidos o qué percepciones tienen los estudiantes del tratamiento del error que se hace en el aula. También nos interesa traer a colación constructos teóricos y prácticas o técnicas que el profesor puede llevar al aula de clase para tratar el error. Las reflexiones anteriores son las motivaciones primarias de nuestro trabajo.

1.1 Consideraciones previas. Objetivos del trabajo

En esta primera parte presentamos los detalles sobre el tipo de modelo de investigación que hemos escogido para llevar a cabo nuestro estudio. Igualmente, describimos el entorno donde hemos hecho nuestro prácticum y hemos llevado a cabo la observación de clases. Asimismo, brindamos características de la institución que amablemente nos abrió sus puertas para la realización de las observaciones de clases. Por último, bosquejamos los objetivos que pretendemos conseguir con este estudio.

1.1.1 Modelo de investigación adoptado

Nuestro trabajo de investigación tiene dos vertientes. Por un lado, lo consideramos como una investigación teórica, pues recoge de manera amplia las diversas y principales concepciones que se han tenido sobre la investigación y el tratamiento del error. Por otro lado, lo complementamos con un componente práctico, posiblemente ajustable al modelo de la investigación-acción. El componente práctico se desarrolla a partir de nuestra estancia de prácticum realizada en una escuela de español para extranjeros, en Margarita, Venezuela.

Decimos que nuestro trabajo es teórico, porque presentamos de manera cronológica el desarrollo, amplitud, aplicabilidad, concepción del error e importancia que le conceden diversos enfoques metodológicos al origen y tratamiento del error en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es verdad que a veces demasiada presentación teórica nos aleja de los problemas reales. Pero a pesar de eso, consideremos importante manejar los principales paradigmas que se han desarrollado sobre el tema abordado. No vamos a llegar a la total comprensión del fenómeno que nos interesa si no escudriñamos en sus orígenes, evolución y críticas.

Por consiguiente, es bastante pertinente el trabajo de búsqueda e indagación teórica que hemos llevado a cabo para nutrir nuestra memoria.

En otra línea de ideas, pensamos que la parte aplicada de este trabajo puede ser enmarcada dentro del amplio campo de la investigación-acción, pues intenta reflexionar y

comprender los problemas o las actitudes hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes que llegan a nuestras aulas. Latorre (2005) dice que la expresión investigación-acción se utiliza con variados tipos de usos y connotaciones. Latorre la define como “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. Y nosotros aclaramos igualmente que esas estrategias también sirven para ayudar a mejorar el trabajo áulico.

Según Latorre (2005) existen tres clases de investigación-acción. La *investigación-acción técnica*, en donde los profesores participan en proyectos de investigación diseñados por expertos y los profesores actúan en un rol periférico. La *investigación-acción práctica*, donde el maestro tiene un rol protagonista, pues es él quien selecciona el problema a investigar y lleva a cabo todo el proceso. Por último, está la *investigación-acción crítica emancipatoria*, que se enfoca en un nivel macro y busca la transformación de toda una institución o una práctica educativa.

En general, una de las características de la investigación-acción es la promoción de la participación de los profesores para mejorar su propia práctica educativa y de enseñanza-aprendizaje. Es por eso que al establecer esta investigación quisimos responder a diversas inquietudes que nos han asaltado en el trabajo áulico. Estas inquietudes se generaron en principio cuando éramos estudiantes de idiomas y en las oportunidades que hemos ejercido como profesores de español lengua extranjera. Por lo tanto, no cabe duda que un tipo de trabajo como el realizado en el prácticum, sería el planificado por nosotros para llevar a cabo en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera.

Básicamente, porque nos permite encontrar diversas respuestas a problemas de nuestro quehacer como maestros. Y uno de esos problemas son los errores, cómo valorizarlos y cómo tratarlos, tanto desde la óptica del maestro como del alumno. Como maestros vemos que gran parte de nuestro trabajo se enfoca a corregir errores y a hacer lo posible para que ellos no aparezcan. Por su parte, los alumnos se sienten a veces frustrados o piensan que no avanzan en su aprendizaje, entre otras situaciones.

Para entrar en el ámbito de los errores, nos gustaría recordar que cuando empezamos a estudiar francés la profesora del curso una vez nos encargó una actividad escrita. La hicimos con mucho ánimo y motivación, pero con algunos errores. La respuesta muy

desmotivadora de nuestra profesora antes nuestros errores, fue que cometimos más errores de los necesarios. Con esto ella se refería a que no nos habíamos apegado a lo que hasta ese momento se había estudiado en clase. Y quizás tenía razón, por no ajustarnos a los puntos gramaticales que habíamos estudiado hasta el momento, nosotros nos arriesgamos y cometimos más errores de los que debíamos.

Ahora bien, actualmente, después de diez años, no recordamos los errores que cometimos aquella vez, sino la actitud de reproche de la maestra y que de ahí en adelante nos cohibió un poco.

Ante este panorama, consideramos importante que el profesor en cada contexto de enseñanza debe explorar a sus estudiantes para conocer más sus percepciones y actitudes hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda. De esta manera evitamos situaciones como la que vivimos en carne propia. Si la maestra nos hubiese conocido más o hubiese explorado la actitud de sus estudiantes, quizás no habría tomado una actitud de reproche hacia nuestros errores, sino habría aceptado los errores como normal en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

Y aunque es importante estar al tanto de la teoría para conocer los orígenes de muchos de los problemas que tenemos que resolver en nuestras aulas. También basta con voltear nuestra mirada hacia nuestros propios contextos de trabajo, reflexionar e investigar en ellos para resolver nuestros obstáculos y mejorar nuestra situación educativa.

Así con la investigación-acción somos nosotros los que abordamos el problema y construimos los instrumentos necesarios para embarcarnos en el trabajo investigativo. De esta manera, nos aproximamos de manera más directa a los problemas de nuestro ámbito de trabajo y podemos formular una solución. En este sentido, proponemos para el desarrollo de nuestro trabajo la aplicación de una encuesta para sondear las actitudes de los estudiantes de nuestro contexto de acción ante el tratamiento del error. Como la investigación-acción propone soluciones, no solamente diagnosticamos, sino que revisamos la literatura existente sobre el tratamiento de errores para así presentar las varias aproximaciones para abordarlo y que se han desarrollado en el ámbito de la teoría

de la adquisición de segundas lenguas y desde los distintos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1.2 Ámbito de estudio y descripción de la naturaleza de nuestro prácticum

Pasamos a describir ahora el contexto académico y social en donde se llevó a cabo el prácticum.

El lado práctico de este trabajo se llevó a cabo en CELA, Centro de Lingüística Aplicada, escuela de español ubicada en Porlamar, en la Isla de Margarita, Venezuela. La escuela cumplió diez años en julio de este año y está dirigida por la doctora en Filología Hispánica por la UNED, la Dra. Sabina Loffler. Esta escuela ofrece cursos de español general y con fines específicos. Las clases de español general se dividen en cinco niveles de instrucción: principiantes, intermedio A, intermedio B, avanzado y superior. Cada nivel consta de 50 lecciones de 45 minutos. El máximo de estudiantes por grupo es de siete, por lo que generalmente las clases son grupos pequeños y con una intención claramente personalizada.

Con respecto a los cursos de español específico, se ofrecen cursos de: español médico, comercial o legal y español para el turismo. La escuela ofrece igualmente formación para profesores de español como lengua extranjera y diversas actividades recreativas y turísticas a sus estudiantes, como por ejemplo, salidas a la playa, visita a museos, ciudades vecinas y clases de merengue y salsa cada viernes.

Normalmente las clases se dan en la mañana a partir de las 8.30 hasta la 1.00 de la tarde. Durante estas horas se producen dos pausas: una a las 10.00 am hasta las 10.30 am y una segunda de las 12.00 pm hasta las 12.15 pm. Las clases terminan a la 1.00 de la tarde y los estudiantes son conducidos a alguna de las actividades turísticas o recreativas que gratuitamente ofrece la escuela.

El material didáctico con el que trabaja la institución es básicamente creado en el sitio por la propia escuela, aunque no se deja de lado libros o métodos producidos en España. Al respecto, la escuela menciona en su página web (<http://cela-ve.com/espanol/>) que:

Cela es una de las escuelas de español en Venezuela con la colección más completa de métodos de español para cada tipo de aprendizaje.

Con relación a los profesores, ellos no tienen necesariamente una formación en español como lengua extranjera, pero si reciben un entrenamiento previo antes de comenzar a dictar clases e igualmente ya tienen una buena experiencia, la cual han acumulado al enseñar español en la misma escuela

En lo que tiene que ver con el espacio físico, las clases se desarrollan en una casa que ha sido acondicionada para que cumpla las funciones de escuela. La instalación cuenta con distintos espacios para las clases, una biblioteca para profesores y una para estudiantes. También hay un área de cocina, en donde los estudiantes se pueden servir un café o tomar agua y un pequeño espacio con una computadora para que los estudiantes consulten su correo electrónico. En general, el ambiente es bastante relajado y familiar. Aunque no hay los formalismos que quizás encontramos en una universidad, la casa y el ambiente es realmente funcional para la realización de las clases de español.

Con respecto a nosotros, realizamos un prácticum de veinte horas que consistió en la observación de dos diferentes clases. Una clase de nivel avanzado y otra de nivel básico. Asistimos durante toda una semana a clases entre 8.30 am a 1.00 pm. Día por medio rotábamos entre la clase de nivel básico y la clase de nivel avanzado.

La idea del prácticum era la observación de los estudiantes y la aplicación de una encuesta para sondear su percepción o actitudes ante el tratamiento del error. Debido a que durante el tiempo que estuvimos en la institución los estudiantes que vinieron a tomar un curso de español, estuvieron por una estancia corta, nosotros decidimos aplicar nuestra encuesta al cuarto día de observación y reducir nuestro prácticum a una sola semana. En principio, habíamos planificado un prácticum de tres semanas.

No vamos a mencionar en esta parte del trabajo aspectos relacionados con los estudiantes. Esto lo haremos cuando hagamos la presentación y análisis de las encuestas aplicadas durante el prácticum.

Lo que si queremos es hacer un breve relato de la enseñanza del español en Venezuela. Tenemos la percepción que no es una industria ampliamente desarrollada. A lo largo del país hay unas pocas escuelas en la Isla de Margarita, en Mérida y en Caracas. Los estudiantes vienen en grupos pequeños y no por mucho tiempo. Margarita y Mérida por ser ciudades turísticas atraen el mayor número de estudiantes.

En lo que tiene que ver con la formación de profesionales en el área, en nuestra búsqueda solo conseguimos una institución que brinda un diplomado en Docencia del Español como Lengua Alternativa, ofrecido por la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana en Caracas (<http://www.unimet.edu.ve/escuelas/idiomas-diplomados.html>) y como habíamos mencionado antes, CELA ofrece un curso breve de formación de profesores ELE. Aparte de esto, no hay mucho más que se pueda mencionar.

También encontramos que existe la Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASOVELE). Sin embargo, no conocemos realmente su radio de acción e influencia, pues, salvo quizás en espacios académicos, es muy poco conocida.

1.1.3 Objetivos del trabajo

Los objetivos que perseguimos con el siguiente trabajo son los que describimos a continuación:

1. Reflexionar y revisar los conceptos de actitud, errores y tratamiento de errores por ser ellos elementos importantes a considerar en la enseñanza del español como lengua extranjera.
2. Ampliar nuestro conocimiento sobre las diferentes propuestas investigativas sobre el error: origen, desarrollo y tratamiento.
3. Conocer las actitudes de estudiantes de español como lengua extranjera en nuestro entorno de prácticum. En este sentido, presentamos los resultados y

análisis de una encuesta aplicada a los estudiantes de las dos clases en las cuales participamos como observadores.

Una vez hemos establecido los objetivos de este trabajo. Seguiremos para la construcción de esta investigación este camino: en primer lugar, estudio teórico de los constructos pertinentes para el desarrollo de la presente memoria. Revisión teórica sobre el error.

En segundo lugar, discutiremos los resultados de una encuesta aplicada durante nuestro prácticum. Trataremos de relacionar los resultados con nuestras percepciones sobre el tema, nuestra experiencia vivida como docentes de español lengua extranjera y con datos teóricos.

Por último, proponemos unas conclusiones generales sobre las aproximaciones al error en el aprendizaje de lenguas extranjeras Sobre nuestra experiencia de prácticum, la aplicación de nuestra encuesta y las reflexiones que debemos hacer, como maestros en nuestro ámbito de trabajo.

II Parte teórica

Para darle una conceptualización clara a nuestro trabajo, queremos definir los constructos teóricos que cimientan nuestra investigación. Esto va a permitir también que el investigador y el lector estén conscientes de que están leyendo sobre lo mismo.

2. 1.1 Las actitudes

En lo tocante a la enseñanza de lenguas extranjeras, las actitudes de los estudiantes e incluso con relación a las percepciones de los hablantes nativos hacia su propia lengua materna y comunidad de hablantes de su lengua, las actitudes hacen referencia a los sentimientos que las personas sienten hacia su propia lengua u otras lenguas, (Crystal, 1992)

Estos sentimientos pueden ser de orgullo o de vergüenza, de admiración o de desprecio. Los sentimientos también se refieren *grosso modo*, a las reacciones que la lengua extranjera o lengua materna producen en el hablante. De esta manera, un estudio que trata las actitudes busca conocer las opiniones o percepciones de determinados hablantes sobre determinada lengua o proceso que involucre una lengua, por ejemplo, la actitud hacia la lengua escrita, las actividades de aprendizaje de una lengua en grupo, etc.

Los estudios actitudinales han sido muy diversos y variados, por nombrar algunos tenemos:

The role of attitudes in language shift and language maintenance in a new immigrant community: a case study. (Kuncha y Bathula, 2004). Aquí dos investigadores buscan conocer las actitudes lingüísticas de la comunidad inmigrante Telugu que vino de la India a Nueva Zelanda. Ellos quieren conocer que importancia le concede el grupo inmigrante al mantenimiento de su lengua materna en un país de habla inglesa.

Otro ejemplo lo tenemos con *Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad*, (Álvarez et al, 2001). En este trabajo la profesora Alejandra Álvarez y sus colaboradores demuestran como los hablantes de estas dos ciudades no valoran

positivamente el dialecto caraqueño. En cambio, ambas ciudades valoran positivamente el merideño y, afectivamente, cada región prefiere el dialecto propio.

Por último tenemos el siguiente estudio: *Language attitudes and language assessment in the classroom – an applied language attitude study on Black South African English (BSAE)*, (Smit, et Verhoef, 2003). En este caso se estudiaron las actitudes de los estudiantes, cuya lengua materna pertenece a la familia de lenguas africanas bantú, hacia el inglés. Igualmente se estudió la conexión entre la evaluación del idioma y las actitudes lingüísticas.

Como vimos, los estudios sobre las actitudes pueden tomar muchas formas. Lo importante siempre, es la opinión, las reacciones o el sentimiento que determinada lengua o dialecto genera en el hablante.

Por otra parte, queremos agregar que ese sentimiento que tiene el hablante hacia una lengua o variedad de lengua puede producir una reacción positiva o negativa. Mencionemos por ejemplo, que muchos hablantes de español venezolano tienen el sentimiento de que los hablantes de Bogotá, Colombia hablan el español de una manera más correcta o lo ven como una norma más cuidada. En este ejemplo, los venezolanos tienen una actitud positiva hacia el español colombiano de Bogotá.

Recordemos también la anécdota de la niña estadounidense que fue a vivir a la Argentina, y que no quería aprender el español porque en su país esa era la lengua de los latinos pobres e inmigrantes que iban a hacer trabajos en el campo o a lavar baños. En este caso, la niña tiene una actitud negativa hacia el español porque lo relaciona con una experiencia real en donde ha visto que personas que hablan español están en desventaja o desigual condición social y económica.

La actitud implica un aspecto afectivo (Muchinik y Seidman, 1983), en este sentido se quiere o se desea; se rechaza o se detesta. Es esto lo que vimos en los ejemplos anteriores, una actitud implica un sentimiento de aceptación o de negación.

Anderr-Egg (1987) dice en relación con las actitudes lo siguiente:

En general, el término actitud designa un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones. (251-252)

Las palabras previas confirman que la reacción de una persona hacia una determinada situación, persona u objeto está mediada por la experiencia que ha tenido en su realidad. Las actitudes se forman con nuestra socialización. Así tenemos que muchos latinos emigrados a Nueva York siguen manteniendo su español porque es una forma de conservar su identidad, así lo reportan Raskauskas y Rodríguez (2005). Esto lo han sabido porque al socializar con sus pares han visto la importancia de seguir comunicándose en español, pues de esta manera se integran en la comunidad latina a través de la lengua.

La parte práctica de esta memoria se enfoca en las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento de los errores. En este sentido podemos traer a colación los estudios de Akemi Katayama de la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Este investigador realizó dos estudios relacionados con las preferencias de los estudiantes hacia el tratamiento de errores orales en clase.

En el primero estudió las percepciones de estudiantes estadounidenses de japonés como lengua extranjera hacia la corrección del error y en el segundo las percepciones de estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera. Katayama (2006, 2007) encontró que los estudiantes estadounidenses de japonés tienen una actitud más positiva hacia la corrección de errores orales en la clase que los estudiantes japoneses de inglés. El porcentaje fue de 92,8 % contra el 77,6%. Esto nos indica que las actitudes están, seguramente tamizadas por el contexto cultural.

También podemos colegir de lo anterior que podemos estudiar las actitudes de los estudiantes con respecto a determinados procesos que se dan en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, actitudes ante el tratamiento del error, el trabajo en grupo en la clase de ELE o las actitudes hacia el profesor según sea él, hablante nativo de la lengua que enseña o no, entre otros.

Otro aspecto interesante de mencionar es que las actitudes tienen cuatro características.
(Muchnik y Seidman, 1983:2)

A. Direccionalidad: la actitud implica una relación sujeto- objeto que le da direccionalidad y la diferencia del rasgo de carácter o el hábito.

B. Adquirida: Aprendidas en interacción, no existen actitudes innatas.

C. Más o menos durables: son relativamente durables pero al mismo tiempo son factibles de ser modificadas por influencias externas.

D. Polaridad afectiva: De la aceptación, hasta el rechazo.

Parte de estas características las hemos venido discutiendo a lo largo del trabajo. Así la direccionalidad se refiere a la actitud que el sujeto toma hacia un objeto o situación, en nuestro caso contra la corrección o a favor de una lengua determinada. Dijimos también que en la configuración de una actitud media la experiencia, por eso la actitud es adquirida. Que un estudiante esté más abierto a aceptar la corrección de sus errores, por ejemplo, ante toda la clase va a depender de su experiencia en la vida. Si ha sido una persona que ha crecido con seguridad y ha tenido experiencias exitosas, quizás pueda tomar la corrección como algo motivador en su aprendizaje, pero si por el contrario, es una persona que ha crecido con carencias, inseguridades y baja autoestima, no le será de mucho agrado que le corrijan los errores ante sus compañeros y probablemente prefiera una corrección en privado.

Muchnik y Seidman (1983) mencionan también que las actitudes son durables, pero eso no implica que no puedan ser modificadas. Este punto es muy interesante porque ante actitudes erróneas de los estudiantes con respecto al aprendizaje de una lengua, el profesor debería actuar. Peacock (1998) hizo una evaluación sobre las relaciones existentes entre las creencias de los estudiantes, las creencias de los profesores y la competencia de estudiantes de inglés como lengua extranjera y encontró, al igual que en investigaciones previas sobre el tema, que las creencias incorrectas por parte de los estudiantes pueden afectar negativamente su aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y por supuesto de cualquier otro idioma.

Traemos a colación este estudio, porque demuestra que hay una correlación significativa entre el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera y nuestras creencias de cómo se aprende. Peacock (1998) agrega que:

...if incorrect learner beliefs negatively affect achievement, perhaps steps should be taken to correct those beliefs... (151).

Aunque Peacock habla de creencias, lo cierto es que esto se puede transpolar a las actitudes. Un estudiante, por ejemplo, podría tener una actitud cerrada ante el tratamiento del error, pero ante esta creencia del estudiante, la labor del docente sería demostrarle a su alumno que el error en el aprendizaje de una lengua es algo muy normal e incluso necesario para llegar a una competencia aceptable y comunicativa en la lengua que se aprende.

Y el maestro puede perfectamente trabajar en el cambio de actitud de sus estudiantes, pues ya vimos antes que aunque las actitudes son perdurables en el tiempo, pueden ser mudables. También es de importancia considerar que del maestro depende mucho la experiencia gratificante o no de quien aprende una lengua. Por lo tanto, es muy útil hacer explícito a nuestros estudiantes cuestiones de cómo se aprende una lengua.

La actitud es clave y envuelve todo el proceso de aprendizaje:

...the issue of language attitude can immediately involve the process of learning a language, and its success and failure... (Akiko, 2001:1).

Es interesante este punto, porque una actitud errónea puede incidir negativamente sobre el proceso de aprendizaje, retardando por ejemplo que el estudiante empiece a utilizar lo más pronto posible la lengua que aprende.

Cook (2001), por otro lado, resalta que la enseñanza a veces puede reforzar ideas desfavorables en cuanto al aprendizaje de una lengua y en cuanto a los usuarios de la lengua extranjera. Ella dice que:

The goals of language teaching include changing people's attitudes towards other cultures and using language effectively. (122).

El punto de Cook es interesante porque presenta la actitud de los estudiantes hacia la cultura de la lengua que aprenden, como sabemos una actitud positiva genera un deseo y una motivación más grande para dominar el idioma extranjero pronto y por esto el estudiante no debe cejar en su intento de usar la lengua una vez le sea posible. Pero lo más notable es que ella dice que una de las metas de la enseñanza de lenguas es cambiar las actitudes de las personas, por lo que queda resaltado el papel del maestro en trabajar sobre las percepciones erradas de los estudiantes.

Cuántas veces no hemos escuchado a nuestros estudiantes de español decir que ellos hablarán cuando tengan un mejor dominio de la gramática. Una actitud u opinión completamente equivocada, pues ya sabemos que para comunicarnos en un idioma extranjero no hay que necesariamente dominar ampliamente la gramática de una lengua. Esto nos hace recordar la pregunta que durante una conferencia hiciera Stephen Krashen a su auditorio con respecto a que así fueran a un país extranjero que llevarían, un diccionario o una gramática. La respuesta es evidente, con un diccionario al menos se puede pedir agua, pero con reglas gramaticales quizás no.

Con lo anterior hemos llegado al punto práctico de nuestra memoria, conocer un poco a través de las encuestas aplicadas las actitudes y opiniones que los estudiantes participantes en nuestro estudio tienen sobre la corrección de errores, en este caso muy particular, con respecto al tratamiento del error oral en la clase de español como lengua extranjera. En consecuencia nos será pertinente hacer una revisión sobre el concepto de error en los estudios de adquisición de segundas lenguas.

2. 1.2 ¿Errores o faltas?

En adquisición de segundas lenguas se hace a veces una distinción entre errores y faltas. S. P. Corder en su artículo *the significance of learners' error* publicado originalmente en 1967 habla del significado de los errores de los aprendices, y nos establece uno de los primeros acercamientos a las diferencias entre las faltas y los errores. Veamos.

We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it, his transitional competence. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic. It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence. (Corder,1983:168).

Podemos ver de estas palabras de Corder una clara distinción entre faltas y errores. Para él las faltas son problemas que presenta el aprendiz en el momento en que hace uso de la lengua extranjera, en el momento de su desempeño lingüístico y que por motivos como lapsos de memoria, cansancio físico, ansiedad o estrés el estudiante tiene un desliz y comete un fallo. Fallo que quizás en otras circunstancias el estudiante no habría cometido porque él tiene conocimiento de las reglas del sistema. Por ejemplo, es normal que a veces nuestros estudiantes digan *pono* por *pongo* cuando ya se les ha enseñado que la forma correcta es la segunda. Probablemente por olvido, por descuido o por una determinada circunstancia han dicho *pono*, pero ellos muy saben muy bien que es *pongo* la forma correcta. A esto le llama Corder una falta. Es un error no sistemático

Ahora bien si la falta, en cambio, es sistemática, caemos en lo que propiamente Corder llama errores. Aquí el estudiante tiene un desliz porque no conoce el sistema, y en ese sentido, seguirá cometiendo el error hasta que se le explique o se le enseñe la parte del sistema donde él está fallando. Mencionemos por ejemplo el caso de los estudiantes que ya tienen un cierto nivel de español pero que cometen faltas recurrentes en el uso del subjuntivo. Si al estudiante todavía no se le ha enseñado y él no ha aprendido esta forma, pues es normal este error y que además sea sistemático, ya que él no ha llegado hasta el aprendizaje de esta forma del español.

Como nos dice Corder, esto nos permite reconstruir el conocimiento de la lengua que para el momento tiene el estudiante, en el anterior caso podemos suponer que el estudiante puede estar en un nivel intermedio y no ha sido expuesto formalmente al uso del subjuntivo.

Por otro lado, siempre según Corder, las faltas no son de importancia para el proceso de aprendizaje de una lengua, lo importante son los errores. Y llama especialmente nuestra atención las siguientes palabras suyas. Veamos.

Mistakes are not of significance to the process of language learning. However the problem of determining what is a learner's mistake and what a learner's error is one of some difficulty and involves a much more sophisticated study and analysis of errors than usually is accorded to them.
(Corder, 1983:168)

Es interesante sustraer de las palabras de Corder la dificultad intrínseca de diferenciar entre errores y faltas, ya que no son siempre evidentes sus desigualdades y para encontrarlas se necesita de un cuidadoso análisis. De esta manera, proponemos revisar los ejemplos de errores que presentamos arriba. Nosotros pudimos decir que uno y otro error se producía por determinada causa. Pero nada nos asegura que eso sea totalmente cierto, porque puede que en el primer caso al estudiante no se le haya enseñado, de hecho, que *poner* era irregular y él pues simplemente no lo sabe. Y en el segundo caso, al estudiante posiblemente si se le enseñó el subjuntivo, pero por su dificultad prefiere seguir usando el indicativo. Así que evita cierta estructura lingüística.

En los anteriores ejemplos solo un profesor que haya pasado cierto tiempo con unos mismos estudiantes podrá llegar a conclusiones determinantes o a identificar cada error según las categorías propuestas por Corder. En vista de esta situación, nosotros proponemos para nuestro trabajo utilizar el término *error* para los dos casos descritos por Corder, si ya el mismo investigador sugiere la dificultad de hacer la distinción entre uno y otro, por cuestiones prácticas nosotros preferimos denominar a todo error. En todo caso, para nuestros estudiantes no hace gran diferencia que le llamemos de una u otra forma.

2. 1.3 ¿Entonces, qué es un error?

De manera bastante somera, un error puede ser definido como:

A deviation from the norms of the target language. (Ellis, 1995:51).

En este sentido, se supone que el estudiante está cometiendo una transgresión al sistema que aprende. La lengua que se aprende tiene ciertas normas y cuando se falla en esas normas se produce el error.

La anterior definición se queda algo corta, pues sugiere que los errores son únicamente de tipo lingüístico. Por lo que tenemos que considerar otra definición:

El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más. (Blanco, 2002: 15)

Con la última definición, se introduce la idea de que los errores no son solo de tipo lingüístico, sino de diversas formas. Un punto interesante, ya que a menudo los profesores nos quedamos nada más con el error lingüístico y cuando hay un error de tipo cultural o pragmático se nos hace divertido o la falta cometida por el estudiante queda como una anécdota. La definición de Ellis mencionada previamente, nos sugiere en un primer momento que los errores se cometen a nivel sintáctico, morfológico, o fonológico, pero no a nivel discursivo o semántico.

Por otra parte, Hendrickson (1980), define el error como:

...an utterance, form, or structure that a particular language teacher deems unacceptable because of its inappropriate use or its absence in real-life discourse... (169)

Esta definición nos llama especial atención porque introduce varios elementos a tomar en cuenta. Es el profesor quien estima que es correcto y que no, lo cual nos lleva a una reflexión. Normalmente en la clase se trabaja con estructuras o un tipo de lengua estándar, entonces el maestro debería clarificar en que norma del español, por ejemplo, se está basando para juzgar algo como correcto o incorrecto.

Reflexionemos sobre esta situación, aquí en México es muy común que se pluralice la forma haber y se diga oraciones como: *en México habemos hombres muy machos*. Una oración totalmente válida y que incluso la hemos escuchado de parte de personas en la televisión. Sin embargo, en Venezuela, consideramos en general este uso como incorrecto. En fin, es un uso que existe en la vida real, por lo cual según la definición de Hendrickson de *error*, éste debería ser aceptado. Y en realidad en el discurso cotidiano de los hablantes nativos existen muchos errores y a veces de uso frecuente, pero que al final no son aceptados en la clase de español.

Las definiciones que hemos presentado del error anteriormente, se refieren al error *per se* y destacan que es la transgresión de una norma. Sin embargo, la noción del error ha variado históricamente y su aproximación cambia según el paradigma con el que se le enfoca.

2. 1.4 ¿Qué entendemos por tratamiento del error?

Chaudron (1988:150) define el tratamiento del error como:

...any teacher behavior following an error that minimally attempts to inform the learner of the fact of error...

Es decir, cualquier actuación que tenga el profesor con la intención de corregir el error del estudiante. Esta corrección puede ser tanto explícita como implícita. Como en el caso de las modificaciones que se hacen con la realimentación correctiva, pues se lleva a cabo una corrección donde no se le señala al estudiante si hay un error y donde.

Fernández (1995:212) agrega que

La acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis.

Aquí ella nos está hablando del tratamiento del error y sugiere que éste no solo sirve para corregir sino para alentar al alumno a reflexionar sobre sus faltas y a reestructurar su sistema.

Entonces, vemos que por una parte el tratamiento del error busca corregir fallas a través de una acción explícita o implícita por parte del profesor y por otro lado desea iniciar en el alumno un proceso de reflexión que le ayude a replantear su sistema intermedio y aproximativo a la lengua meta.

3. Parte teórica del trabajo: aproximaciones al tratamiento del error

A continuación, vamos a presentar el error según lo conciben algunas formas de tratamiento del error a lo largo de la historia de la adquisición de segundas lenguas.

En primer lugar, vamos a presentar el error desde el punto de vista del análisis contrastivo (AC), en segundo lugar según el análisis de errores (AE), después según la noción de interlengua (IL) y por último, de acuerdo a la realimentación correctiva (RC).

3.1 Aproximaciones al análisis de los errores

3.1.2 El análisis contrastivo (AC)

Marquilló (2003) dice que el Análisis Contrastivo se inició a partir de 1950. A este enfoque se asocian los nombres de C.C. Fries, R Lado, B. Py y C. Noyau.

La hipótesis principal o la idea que subyace al AC es el siguiente:

...that it is possible to contrast the system of one language –grammar, phonology, and lexicon –with the system of a second language in order to predict those difficulties which a speaker of a second language will have in learning the first language and to construct teaching materials to help him learning that language... (Wardhaugh,1983: 8).

El AC supone que al comparar dos lenguas, ya podemos conocer sus diferencias y por lo tanto saber las dificultades que el estudiante tendrá en su aprendizaje. Igualmente que por medio de esta comparación se puede lograr obtener resultados para la producción de materiales didácticos, materiales descriptivos o simplemente comparaciones que predican

dificultades o diferencias entre dos lenguas, para de esta manera mejorar las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras.

El razonamiento fundamental del AC se puede ver también en estas palabras de Macdonald (2005:66).

When learning a second language a person will tend to use mother tongue structures in second language production, and where L1 structures differ from the L2, mistakes will be made. In an overtly simplistic way, therefore, the identification of differences and similarities between various languages was enough to deal with the problems of teaching those languages. If two languages were similar, positive transfer occurred; if they were different the transfer would be negative. Moreover it was thought that the greater the difference between them, the more difficult they would be to acquire, whereas the more similar, the easier they would be to learn. The method consisted of predicting errors before they were made, and drilling the target language forms before negative transfer occurred.

Entonces, para la AC, los errores son productos de una transferencia negativa de la lengua materna en la producción de la segunda lengua. Y para prevenir esos errores no basta más que identificar las diferencias y similitudes entre dos lenguas para saber que dificultades va a encontrar el estudiante. Para obtener esas diferencias y similitudes se comparan dos sistemas lingüísticos.

Wardhaugh (1983) menciona como ejemplos de estudios comparativos entre el inglés y el español los trabajos de Stockwell y Bowen: *The sounds of English and Spanish* (1965) y *The gramatical structures of English and Spanish* (1965). Estos trabajos son específicos para los pares inglés y español y busca reconocer las diferencias entre los dos sistemas para hacer un inventario de las dificultades que el estudiante puede encontrar al estudiar una u otra lengua.

Así mismo podemos destacar que la comparación entre sistemas o estructuras dadas de varias lenguas nos da indicación que la teoría lingüística que subyace al AC es la lingüística estructural americana o la distribucionalista de Leonard Bloomfield. Por

consiguiente es normal que se hagan comparaciones entre los distintos niveles de lengua: fonología, morfología, sintaxis y léxico.

Lado (1983) proponía tres pasos para comparar dos estructuras gramaticales. En primer lugar, *locate the best structural description of the languages involved*, es decir, describir de la mejor manera los dos sistemas en cuanto a estructuras, formas, significados y distribución de los elementos.

En segundo lugar, *summarize in compact outline form all the structures*. Con esto se busca ya de manera detallada trabajar los elementos de las dos estructuras, pero separadamente. Por ejemplo si analizáramos la enunciación de preguntas, deberíamos ver lo siguiente. Cómo se formulan las preguntas, qué tipos de palabras se utilizan para hacer preguntas, cuál es el orden de las palabras en las preguntas, etc.

El tercer paso es la *actual comparison of the two languages structures, pattern by pattern*. Aquí ya tenemos las dos lenguas claramente descritas, ahora se pasa a la comparación yuxtapuesta entre una y otra, estructura por estructura.

Lado nos presenta un ejemplo de comparación entre el inglés y el español de la siguiente oración interrogativa ¿Es un campesino? con su equivalente en inglés *Is he a farmer?*

El dice que al hacer un análisis formal de las dos oraciones él encuentra que:

...(1) Spanish does not require the presence of a separate word for he, while English does; (2) Spanish does not require a word order contrast with that of a statement, English does; and (3) Spanish requires an intonation signal which contrasts with that of statements, English does not. Problems as to form for a Spanish learning English will then be (1) including a separate word for, he, she, etc., (2) placing the verb be before the subject he to signal question, and (3) using a high-low intonation sequence instead of a rising one or an extra high-low (or mid) sequence as in Spanish.

An English speaker learning Spanish will have as his problems (1) remembering to omit a separate word for he, which if included will produced

a stilled "foreign" style, but not by itself change the question to a statement ; and (2) using the contrastive mid-high or mid-extra high-low (or mid) intonation pattern which actually signals the question in Spanish. Lado (1983: 18-19).

Del ejemplo anterior vemos como es el funcionamiento del AC. Es sobre todo una cuestión de prever los errores y de analizar cuales serían las posibles dificultades del aprendiente. El riesgo que se corría con esto era que a veces las dificultades que se suponían, nunca llegaban realmente a aparecer. Este punto lo trataremos en profundidad más adelante.

Por otro lado, debemos mencionar que el AC tiene su componente psicológico y por lo tanto se puede decir que se fundamenta en aspectos asociacionistas y conductuales como los propuestos por Skinner. Como sabemos, el AC surge a principios de los 50 y para el momento los enfoques de enseñanza de segundas lenguas eran altamente conductistas. Los conductistas buscan crear hábitos efectivos y repeler los malos hábitos, y es en este sentido que el AC se enmarca. Evita que aparezcan los errores para que no se fijen y para que el estudiante esté presente ante los buenos hábitos.

Celce-Murcia (1991) dice que en una enseñanza enfocada dentro del AC las estructuras gramaticales se secuencian de las más fáciles a las más complejas. Y se utiliza la repetición y la memorización de oraciones para presentar las reglas de la lengua de manera inductiva. También se recurre a los *drills* para de alguna manera prevenir o minimizar los errores, pues ya integrados en el repertorio lingüístico del alumno, serían más difíciles de erradicar.

Bouton (1974 en Marquilló, 2003) decía que para su época la espontaneidad de una segunda lengua se lograba a través de la creación de un sistema de hábitos y por lo tanto consideraba el trabajo de enseñanza más bien como de reeducación, es decir, crear nuevos condicionamientos pero en la segunda lengua. Los hábitos eran las habilidades que el estudiante debía ser capaz de poner en práctica de manera automática. Y el aprendizaje de la lengua tenía como premisa de acuerdo con Fernández (1995), la creación de hábitos en la nueva lengua, pues los hábitos creados por L1 podrían dificultar o facilitar la adquisición del nuevo idioma según la distancia entre los idiomas.

El análisis contrastivo tiene dos hipótesis. Una fuerte y uno débil. La *hipótesis fuerte* del AC consideraba que la comparación de estructuras de dos lenguas *a priori*, debía permitir prever todos los posibles obstáculos que el estudiante iría a encontrar en su camino de aprendizaje de determinada lengua extranjera, además de:

...those learning points which do not create any difficulties at all...
(Wardhaugh,1983:10).

Esta idea que maneja el AC fuerte nos sugiere que el principal obstáculo que tiene el aprendiente de la lengua extranjera es su propia lengua materna. Además que entre más amplia fuera la diferencia entre la lengua nativa y la lengua extranjera, mayores serían las dificultades que él encontraría. Y el fin último del AC fuerte era utilizar los resultados del análisis contrastivo entre dos idiomas para preparar materiales didácticos, planificar las clases y mejorar las técnicas áulicas.

Mencionamos que el AC, al menos en la hipótesis fuerte, era útil básicamente para prever errores. Fries (1945, citado por Macdonald, 2005) decía también que gran parte de la importancia de este enfoque recaía sobre la creación de material de enseñanza. Fries creía que el material de enseñanza basado en el estudio científico, comparativo y descriptivo de los sistemas lingüísticos a enseñarse tenía gran valor y se mostraban los más eficientes.

Macdonald (2005) dice que, sin embargo, Fries no llevó a la práctica el AC. Es decir, ni lo aplicó a materiales de enseñanza ni a la enseñanza de lenguas. Algo que sí hizo su discípulo P.S Corder, quien analizó sistemas fonéticos de distintas lenguas.

El AC con el tiempo pierde sus fundamentos, pues lo que proponían no se cumplía necesariamente. Con respecto a los errores tenemos que:

Many errors are not traceable to the L1, but are common to learners with different mother tongue backgrounds. (Macdonald, 2005: 70).

Es decir, muchos de los errores que se pensaban específicos de una lengua determinada, en verdad, aparecían también en hablantes de distintas lenguas. Por lo que la descripción de dos lenguas en cierto sentido fracasaba, ya que los errores no pertenecían a una lengua en específico.

Por otro lado,

Many errors were underpredicted by CA and were not anticipated, whereas others were greatly overpredicted as they simply did not arise in practice at all. (Ibídem).

A saber, que muchos de los errores predichos nunca aparecieron y otros que no se calculaban si salieron a flote. El AC comenzó a fallar, argumentos fundamentales como la predicción de errores estaba fallando, por lo tanto sus tesis fundamentales se hundían y empiezan a perder apoyo, y más todavía cuando no hay un soporte científico que avale su propuesta, pero si investigaciones que lo refutan.

Al respecto podemos traer a colación diversas investigaciones que refutan el AC y que cita Penny Macdonald en su tesis doctoral: veamos.

Research revealed that there was little empirical evidence to support its theoretical base (Selinker, 1961a; Nemser, 1971; Briere, 1964). After carrying out research on 2500 Japanese learners of English, Whitman and Jackson (1972) also concluded that CA was in actual fact quite inadequate for predicting the interference problems of language learners. At the same time, Long and Sato (1984) found it inadmissible that one could gain insight into such a complicated process as language learning by the mere comparison of two different languages. Lastly, as Dusková (1969) indicated, mother tongue interference explains only some of the errors involved in learner production, and it does not take into account the interference observed between the forms of the language being learnt, both in grammar and lexis 1969:25. (Macdonald, 2005:70).

La decadencia del Análisis Contrastivo abonó el camino para la versión débil. La visión de los errores, del investigador y del profesor cambia.

Por su parte, la *hipótesis débil* requiere

...of the linguist only that he use the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning. (Wardhaugh, 1983:10).

Esta versión privilegia trabajar con los errores actuales de los estudiantes y no tanto la predicción de los mismos a partir del contraste.

La *hipótesis débil* también utiliza el contraste, no obstante, prefiere tener en primer lugar las evidencias o dificultades para pasar a la parte contrastiva de dos sistemas. Por ejemplo, un análisis contrastivo de este tipo requiere una muestra sobre la cual trabajar: un error de traducción, alguna dificultad de aprendizaje en particular, sonidos difíciles de adquirir, etc.

Así, cuando se hace referencia a los dos sistemas es para explicar un error o una dificultad que ha sido verdaderamente encontrada y no sobre la hipótesis de lo que podría aparecer en el futuro, como sí lo sugiere el AC fuerte. De hecho, la hipótesis débil, se trabaja a posteriori (Macdonald, 2005).

En la versión débil del AC se empieza a trabajar específicamente con la identificación y causa de los errores que se observan en las producciones de los aprendientes. Una ventaja que se le ve con respecto a la versión fuerte es que acorta el camino. Pues ya no es necesario hacer el arduo trabajo de analizar y describir detalladamente las lenguas, Schachter (1983).

Sin embargo, la versión débil también recibe sus críticas. En este caso porque se deja de lado la parte de evitar los errores. La versión débil trabaja sobre los errores producidos, pero no trabaja la forma de evitarlos. Macdonald (2005, citando a Schachter, 1974) nos dice que

Any analysis based exclusively on production would inevitably miss the phenomenon of avoidance, which must somehow be taken into account since it may be due to some difficulty the learner has had with some aspect of the TL. Neither does CA a posteriori cater for problems related to comprehension. (Macdonald, 2005: 73).

Por su parte, Schachter (1983:355) argumenta que las debilidades que se le encontraron a la versión fuerte también son aplicables a la versión débil. Y dice “

While the a posteriori approach appears, on the surface, to have certain merits, it is my contention that the weaknesses of this approach are more serious than the weakness of the a priori approach. In both the a priori and a posteriori approach, there are weaknesses in the CA of phonological systems (the area in which most CA work has been done).

Es decir, Schachter considera que la versión débil tiene más debilidades que el simple nombre. Y dice que dos de sus postulados en verdad han fracasado en lo que prometen.

En primer lugar que:

...error analysis will reveal to the investigator just what difficulties the learners in fact have, that difficulties in the target language will show up as errors in production. Schachter (Ibídem).

Y en segundo lugar que:

...the frequency of occurrence of specific errors will give evidence of their relative difficulty. Schachter (Ibídem).

La versión débil también apoya la idea que las dificultades de un idioma se mostrarán como errores en la producción del aprendiente. Sin embargo, hay posibilidades que esto no sea así, pues no todas las dificultades se tienen que manifestar en errores, ni tampoco el hecho que un error suceda frecuentemente nos da indicación de su dificultad.

En fin, el AC de errores en cualquiera de sus versiones fue revelador con sus hipótesis, ya que daba nuevas luces sobre como prevenir el error y como tratarlo, en especial en la versión débil. No obstante, que se haya refutado en diversas investigaciones sus hipótesis, dejó un halo de duda sobre su pertinencia.

Wardhaugh (1983:13) nos lo relata de esta forma.

The contrastive analysis hypothesis has not proved to be workable, at least not in the strong version in which it was originally expressed. This version can work only for one who is prepared to be quite naïve in linguistics matters. In its weak version, however, it has proved to be helpful and undoubtedly will continue to be so as linguistic theory develops.

Y añade:

Today contrastive analysis is only one of many uncertain variables which one must reevaluate in second language teaching. No longer does it seem to be as important as it once was. Wardhaugh (ibídem).

Las palabras de Wardhaugh son de 1972, veinticinco años después que Robert Lado nos hablara de los pasos para comparar dos estructuras gramaticales. El ve que ya para ese momento el AC no era tan importante y consideraba inocente trabajar en la hipótesis fuerte y auguraba un poco más de vida a la hipótesis débil. Ya no tenía, quizás, sentido comparar niveles o elementos de dos sistemas para predecir errores. Era más pertinente probablemente trabajar sobre ellos. Como paradigma, el AC cae y da paso a otras posibilidades de tratar los errores.

No obstante, hoy cincuenta años después vemos que históricamente el AC ha tenido una gran importancia, pues todavía ahora se hacen estudios comparativos entre los elementos y los distintos niveles de dos sistemas lingüísticos para hacer inventarios de posibles dificultades. Además, sin duda el AC abrió el camino para el desarrollo de otras aproximaciones al tratamiento del error. Por ejemplo, el Análisis de Errores.

3.1.3 El análisis de errores (AE)

Un poco como respuesta al AC, se desarrolla el análisis de errores. Basándose en el principio fundamental de que no todos los errores de los aprendientes de una lengua extranjera tenían su motivación en su lengua materna.

Es decir, para el AE, los errores no solo son producto de las interferencias o de los hábitos de la lengua materna sobre la lengua meta. Sino que hay otras fuentes de donde vienen los errores. Erdoğan (2005: 265) nos dice lo siguiente al respecto:

...with the field of error analysis, it has been understood that the nature of errors implicates the existence of other reasons for errors to occur. The sources of errors can be categorized within two domains: (i) interlingual transfer, and intralingual transfer...

Con errores interlingüísticos entendemos las interferencias de cualquiera de los niveles de la lengua materna en la lengua objeto de aprendizaje. Las interferencias se pueden dar, entonces, en los niveles fonológico, morfológico, gramatical y léxico-semántico. Estas eran las herramientas de trabajo del AC.

Sin embargo con el AE, se introducen los errores de naturaleza intralingüísticos. Errores producto de un aprendizaje deficiente o parcial de una lengua meta. Con el AE se presenta otra variable a tomar en cuenta para el tratamiento de los errores: Los errores producto del sistema que se aprende.

En este sentido, para el AE son importantes los errores de los estudiantes como objeto de estudio. No se trabaja en base a predicciones sino que:

El AE parte de las producciones reales de los aprendices. (Doria: s/f, 4).

Es de vital importancia en la configuración del AE, el artículo de S.P. Corder de 1967 llamado *The significance of Learner's errors*. En él, Corder empieza a desestigmatizar el lado negativo que se le había asignado a los errores y dice que ellos son muy importantes porque:

They are significant in three ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly, (and in a sense this is the most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language. (Corder, 1983: 168-169).

Las palabras de Corder son destacables, ya que le dan una relevancia a los errores en tres niveles: el maestro, el investigador y el estudiante. También destaca que considere a los errores como estrategias que el estudiante tiene para aprender, y no como simples transferencias negativas. Por otro lado, le otorga a los errores un sentido natural, al compararlos con los errores de los niños que aprenden su lengua materna.

Las aportaciones de Corder se revelan importantes, porque ponen de lado la concepción previa de la adquisición o aprendizaje de una lengua como la formación de hábitos. Con el AE se sugiere que hay una parte creativa en la naturaleza del aprendizaje de un idioma. Olsen (1991:91, citado en Macdonald 2005) dice que el AE ha sido utilizado con tres propósitos principales.

- 1. In second language acquisition studies.*
- 2. As evidence for the study of L1 influence in the learner's IL.*
- 3. For pedagogical reasons, pointing out problematic areas to be focused on in the teaching syllabus.*

Es decir el AE ha sido útil, como paradigma para el investigador para desarrollar estudios sobre la adquisición de segundas lenguas y por otro lado por parte del maestro o por diseñadores del curriculum para trabajar sobre aspectos difíciles de la enseñanza de una lengua.

Erdoğan (2005) menciona por su parte que los estudios llevados a cabo en AE han buscado identificar las estrategias que los estudiantes utilizan para su aprendizaje, identificar las posibles causas de los errores de los aprendices y conseguir información sobre las dificultades más comunes en el aprendizaje de un idioma extranjero, como recurso para desarrollar materiales de enseñanza y desarrollar metodologías.

Con respecto al español (Baralo, 1999) nos hace un buen relato de lo que ha sido el AE de errores en la adquisición del español. Veamos.

La investigación de la adquisición del español/LE que ha resultado más fructífera ha sido la del Análisis de Errores. Los dos trabajos más profundos y detallados han surgido en el ámbito de la enseñanza del español a adultos, en contextos institucionales, aunque un estudio se ha realizado en un medio de habla nativa (Madrid) y otro en una comunidad de habla extranjera (en Alemania). El Análisis de Errores ha aportado una descripción científica y exhaustiva de los procesos que subyacen a la construcción de la interlengua española, cuyo conocimiento puede ser de gran valor para los profesionales de la enseñanza del español a no nativos. Reseñaremos brevemente aquí los trabajos de Vázquez (1991) y de Fernández (1997) sólo como una invitación al lector para que se adentre en ellos.

Vázquez ha llevado a cabo el análisis de errores de la interlengua alemán-español, producida por un grupo de estudiantes de español/LE, universitarios, alemanes. Realizó la descripción de los errores más frecuentes observados en el aprendizaje de español/LE -con particular atención al componente morfosintáctico- por estudiantes universitarios, en un contexto formal. Su estudio incluye la comparación de los errores del nivel de principiantes que reaparecen después, en etapas posteriores, y una discusión sobre las causas de los mismos. En la investigación se han tomado decisiones previas importantes desde el punto de vista metodológico, con respecto a los instrumentos de recogida de datos para obtener el corpus de la interlengua, y a los criterios de clasificación de los errores detectados. Esta investigadora trabajó sobre los errores producidos

en la IL (no sobre errores posibles previstos mediante un análisis contrastivo), basados en material escrito (producción libre, cartas personales, tesis) y material de producción oral (entrevistas y conversaciones).

De las palabras de Baralo, vemos que en el español todavía quedan por realizarse más estudios de AE. Ya que ella menciona solo estudios para unas pocas lenguas y ciertos niveles. Esto también sugiere que si se han hecho más estudios han sido de poca importancia, por lo que en el AE todavía queda campo de trabajo.

El AE también presenta un problema y que Baralo apenas lo sugiere. La cuestión de la metodología. Ya que no hay un estándar con respecto a la tipología de errores. Son variadas las clasificaciones y a veces cada investigador maneja un criterio diferente cuando hace un estudio de AE.

Bustos (1998) dice que se pueden distinguir cinco taxonomías para la clasificación de los errores. Nombra la existencia de un *criterio descriptivo* que se enfoca en el sentido superficial de las estructuras. Al respecto se consideran cuatro clases de errores:

Omisión: ausencia de un elemento lingüístico. Como, “Me gusta pizza”. En este caso hay la ausencia del artículo determinado “el”.

Adición: presencia errónea de un elemento lingüístico. “Queremos ir al cine una otra vez”. Aquí, la utilización innecesaria del artículo indeterminado “una”.

La formación errónea: es la formulación de hipótesis morfológicas de manera incorrecta. “Me gusto mucho el español”. En este ejemplo, la aplicación de la conjugación de los verbos del primer grupo a un verbo como gustar, que toma otro tipo de conjugación.

La violación del orden oracional: la colocación de los elementos lingüísticos de la manera no pertinente. “Hoy clases de español hay no”. En esta oración, la incorrecta ubicación del verbo haber.

Vemos que el criterio descriptivo, trabaja básicamente con los errores producidos a nivel de la estructura superficial y se enfoca principalmente en la ausencia, presencia y orden de los elementos lingüísticos, por lo tanto, es en cierto sentido criticable. Además que no busca ver el origen del error y no proporciona información para mejorar las técnicas de enseñanza ni la producción de materiales didácticos.

Bustos (1998) menciona que el segundo “criterio” es el *pedagógico*. Al respecto dice:

Tiene su punto de partida en Corder, cuando diferencia entre errores sistemáticos (o propiamente dichos) y transitorios (también llamados faltas), fosilizados y no fosilizados, de desarrollo o por transferencia, etc. Sin embargo, estrictamente no se trata de una taxonomía, sino de una nómina de conclusiones. (23)

El tercer criterio es el *lingüístico*. Aquí se distinguen errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, morfosintácticos, léxicos y semánticos. Este criterio se utiliza a menudo por su pragmatismo, ya que es fácil ubicar los errores en algunos de estos niveles. Sin embargo, la crítica que se le asigna, es la alta concentración en los aspectos formales, y no tocar aspectos pragmáticos y discursivos.

El cuarto criterio es el *comunicativo*. Se establecen dos tipos de errores: globales y locales. Erdoğan (2005) habla de los globales de la siguiente forma.

Global errors hinder communication. They prevent the message from being comprehended...(264)

Y los locales:

...do not prevent the message from being understood because they are usually a minor violation of one sentence that allows to guess the intended meaning...

El criterio comunicativo valora la comprensión del mensaje, si el mensaje tiene un error pero todavía es posible comprender su sentido, es posible que no se le dé tanta

importancia al error, si en cambio, la comunicación se ve afectada, debería actuarse. Por lo tanto, la importancia de este criterio radica en la valoración que hagamos de las producciones de los estudiantes. Vamos a considerar un error según rompa o no la comunicación.

El último criterio que Bustos (1998) nombra es el *explicativo*. De este hemos hecho mención ya. Se trata de clasificar los errores como interlinguísticos o intralinguísticos. Con respecto a ellos Bustos menciona:

Parece que se trata del procedimiento más cercano a las causas reales del error. Su principal limitación es que se sustenta sobre todo en los procesos interpretativos que efectúe el investigador. (Bustos,1999:24)

Y de las dos últimas líneas podemos rescatar algo interesante. Las taxonomías para hacer los análisis de los errores siempre van a estar a criterio del investigador, pues no hay una clasificación estándar. Por otro lado, la utilidad pedagógica del AE solo es efectiva después de mucha investigación y análisis de las fallas. No es una técnica que el maestro pueda llevar y aplicar en el aula de manera inmediata.

Sin embargo, producto de investigaciones se pueden dar propuestas. Por ejemplo, Vázquez (1991, citado por Baralo 1999), propone el uso del “fichero de errores”, junto con el libro de texto y la gramática.

Con respecto al español (Baralo, 1999), nos da un caso práctico de aplicación de una taxonomía clasificación de errores en un estudio de AE, dice que el estudio de Vázquez, (1991:31 en Baralo, 1999) tuvo como criterios los siguientes aspectos:

Criterio lingüístico

Errores de adición

Errores de omisión

Errores de selección falsa

Errores de colocación falsa

Errores de yuxtaposición

Criterio etiológico

Errores intralinguales

Errores interlinguales

Errores de simplificación

Criterio comunicativo

Errores de ambigüedad

Errores irritantes

Errores estigmatizantes

Criterio pedagógico

Errores inducidos vs. errores creativos

Errores transitorios vs. errores permanentes (fossilizables vs. fossilizados)

Errores individuales vs. errores colectivos

Errores de producción escrita vs. errores de producción oral

La taxonomía de Vázquez se muestra bastante completa, pues trata de incluir la mayor cantidad de criterios y es como un compendio de los diferentes criterios que nombra Bustos (1998). Esto también nos revela la importancia de considerar que los errores son motivados por una gran variedad de elementos o factores. Es una taxonomía más holística.

Pero, la crítica no se aleja del AE. Se ha identificado que es problemático interpretar los muchos tipos de errores. Que se enfoca más en los errores que en los logros de los estudiantes. Que no trabaja para evitar los errores, sino en los errores ya producidos.

3.1.4 Metodología del análisis de errores

La metodología del análisis de errores se desarrolla en cuatro pasos. Skjaer (2005, citando a Corder, 1967) nos la presenta.

- 1) **Identificación del error en el contexto.** Para esto el investigador toma una muestra de lengua, bien sea oral o escrita o ambas para construir un corpus de

estudio. Para hacer esto Corder (1981 en Macdonald 2005) dice que los errores se identifican al comparar las producciones de los estudiantes con producciones reconstruidas o de la lengua meta, es decir, producciones correctas y con el significado que el estudiante tuvo la intención de comunicar.

- 2) **Clasificación y descripción de los errores.** En esta segunda parte se clasifican los errores según la taxonomía que se asuma para la investigación. Y en cuanto a su descripción, esto se hará según la reconstrucción que se haga de él, (Ellis 1994, en Macdonald 2005).
- 3) **Explicación del origen del error.** Aquí se trata de fundamentar el motivo por el cual se produce el error. Es un paso importante porque permite conocer el proceso de adquisición de la segunda lengua.
- 4) **Valoración del error.** Se trata de la calificación que le vamos a dar al error. Es decir, en cuanto a su gravedad. En las actuales tendencias se le valora de manera positiva, aceptable e imprescindible para el proceso de aprendizaje. Skjaer (2005: 36) dice que:

El criterio prioritario es el de la aceptabilidad: un error sería más o menos grave en la medida que afecte el mensaje y cause problemas de comunicación.

Los pasos aquí pueden permitir un análisis sobre los errores, pero como metodología en clase toma tiempo, pues implica un gran esfuerzo por parte del docente. Debido a que le concede una mayor carga de trabajo para recopilar errores, clasificarlos, analizarlos y valorarlos. Sin embargo, exploratoriamente, como docentes en el aula, podríamos al menos tratar de identificar los errores y tratar de conseguirles una explicación para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Como maestros no basta solo con corregir, sino que es necesario que maneje información teórica sobre el proceso del error.

El AE aunque esquematizó una metodología para comenzar a trabajar con los errores reales. Sin embargo, tampoco estuvo exento de críticas. Martín (2004:9) nos menciona las siguientes aristas en el análisis de errores.

- *Falta de precisión en la descripción de las categorías.*
- *Simplismo en la subcategorización de los errores.*
- *Fragmentación de los resultados porque sólo se analizaban los errores y no los aciertos del estudiante.*
- *Aparición de listas de errores sin analizar las causas de todos ellos.*
- *Explicación de un error atribuyéndole diferentes orígenes.*
- *Poca atención a la "inhibición" del estudiante debido a la cual se evita el error.*

Con respecto al primer punto, hemos mencionado antes esta dificultad, y la autonomía que se tomaba cada investigador al momento de hacer sus estudios. Es decir, como no hay unas categorías estandarizadas, el investigador las crea a su gusto o necesidad. Por otro lado, se ataca que se creen subcategorías simples. Como el hecho de hablar de errores globales o locales, que dejan por fuera otras variables.

Al igual que solo trabajar sobre los errores reales y no tratar de prevenirlos. En ese sentido, el no estar muy claros en cuanto al origen de los errores. A saber, crear categorías de errores sin ver sus causas o sin realmente confirmar que se podía encuadrar en determinada categoría, también ha dificultado la vida del AE.

En fin, estas imprecisiones del AE, en especial sobre el origen de los errores van a ser respondidas con el concepto de interlingua que discutiremos a continuación. No obstante, antes de concluir con el análisis de errores debemos mencionar que gracias a este enfoque, empiezan a surgir cambios importantes en la adquisición de segundas lenguas, en lo que respecta a la producción del error y su tratamiento.

Por ejemplo, se comienza a valorar el error como algo necesario, se hacen intentos de categorizarlos y se empieza a tomar en cuenta las estrategias que utiliza el estudiante para el aprendizaje de la lengua extranjera. Por otro lado, el error le dice al profesor en que estado se encuentra el aprendizaje del estudiante y el investigador puede utilizarlo

como objeto de estudio para buscar respuestas a las formas en que el estudiante aprende.

3.1.5 La interlingua

En 1972 Larry Selinker en su artículo *Interlanguage* decía que en las producciones de los estudiantes de una lengua extranjera había peculiaridades que no pertenecían ni a la lengua meta que aprendían ni a su lengua materna.

Basándose en esta asunción, Selinker se atrevía a hipotizar que había un sistema separado. Y es en este sentido que propone el término interlengua para este sistema lingüístico. Al reflexionar sobre las producciones de los estudiantes de una lengua extranjera Selinker, nos introduce la noción de interlengua de esta manera. Veamos:

This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that those two sets of utterances are not identical, then in making of constructs relevant to a theory of second language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call interlanguage (IL). (Selinker, 1983: 176).

Selinker está claro sobre la existencia de un sistema intermedio, pues cree que la producción del estudiante no es exactamente la misma que produciría un hablante nativo. Y esa producción tampoco se asemeja totalmente a su lengua materna. Entonces, esos intentos que tiene el estudiante de producir la norma de la lengua meta pertenecen a un sistema idiosincrático que se encuentra en desarrollo y para el cual nos sugiere Selinker el nombre de interlengua.

En esta estructura psicológica latente (Lenneberg, 1963, citado por Selinker, 1983) existe un fenómeno denominado fosilización. Concepto que se usa para denominar

...aspectos gramaticales que creíamos superados, y que ya habían sido estudiados y ejercitados con anterioridad... (Baralo, 1999).

Es decir, la aparición de errores relacionados con estructuras ya trabajadas y que pensábamos que ya no representaban problema alguno para el aprendiente.

Por su parte, Selinker (1983:177), quien en primer término expuso la noción de fosilización, nos lo define de la siguiente forma:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.

Destaca de esta definición que los elementos fosilizados son incurables, pues no importa que tanta instrucción haya recibido el aprendiente, ellos permanecen. Fernández (1995: 213) habla de errores fosilizados y dice que:

...son aquellos que se han fijado y no evolucionan ya...

Y por otro lado agrega:

..pueden aparecer involuntariamente en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor enmienda. Estos errores no parecen corregibles y la mejor postura ante ellos es la tolerancia....

Podemos rescatar del aporte de Sonsoles Fernández la tolerancia. Ante una situación en donde ciertos errores van a aparecer bajo ciertas circunstancias y como dijo Selinker, así se dé la instrucción que se quiera dar, lo mejor es tener una postura de aceptación.

Y precisamente esta postura de aceptación se va a ampliar con el nacimiento de la noción de interlingua. Al saberse que los aprendientes de una lengua extranjera van pasando por diferentes estadios de aproximación a la lengua meta y que los errores son hipótesis que

permiten hacer reajustes y replanteamientos, entonces, comienza una valoración positiva del error. En ese sentido, Blanco (2002:15) dice que:

El error es un mecanismo para que se produzca el proceso de aprendizaje

Y también nos dice que con esta concepción cambian los roles del maestro en el proceso de aprendizaje. Veamos lo que dice con respecto a la función del profesor ante el error.

Con este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje se destierra la concepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del error, así como el tratamiento que se hacía del mismo. (Quizás sería conveniente cambiarle el nombre: incorrección, desviación, problema...). El error es un síntoma de la situación de la interlengua del alumno y, como tal, deberá ser tenido en cuenta al analizar las producciones orales o escritas de ese alumno, que se adecuan siempre al sistema que tiene interiorizado y no al de la lengua meta.

Y también agrega:

Tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende. Si, por el contrario, se sienten todo el tiempo evaluados y sancionados crearán sus propias estrategias de defensa: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al error. (Blanco, 2002:17)

Son interesantes los planteamientos de Blanco, pues nos revelan que el rol del maestro policía que busca errores y castiga, se desplaza. Al contrario, el maestro pareciera volverse un consejero, que ayudará a los estudiantes a enfrentar el error sin pena. En esta transformación, hay que destacar la valoración que ha sufrido el error desde el AC,

pues ya con la interlingua se afianza la idea positiva del error y se le considera como una señal que el estudiante está aprendiendo.

Con la interlingua, entonces, se hace importante estudiar el proceso que el estudiante desarrolla para conseguir su aprendizaje y la lengua que él produce, (Martín, 2004). Ese sistema idiosincrático del estudiante se hace muy importante para los investigadores y por lo tanto intentan describirlo y caracterizarlo.

Martín (2004:11) nos presenta de manera detallada las características de la interlingua:

- *sistema lingüístico diferente de L1 y L2.*
- *sistema internamente estructurado.*
- *sistema constituido por una sucesión de subsistemas independientes.*
- *sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo.*
- *sistema configurado por un conjunto de procesos internos.*
- *sistema correcto en su propia idiosincrasia.*
- *sistema que cuenta con reducciones y simplificaciones de un código más complejo, el código lingüístico de la lengua meta que se está aprendiendo.*

Estas características nos indican que la interlingua del estudiante es un sistema autónomo. No es ni su lengua materna, ni la lengua extranjera; sino que tiene sus propios procesos y configuraciones internas. Destaca su dinamismo, en el sentido, que va cambiando con el tiempo, a medida que el estudiante avanza con su aprendizaje.

Esa interlingua del estudiante según Selinker (1983) presenta cuatro rasgos propios:

- La fosilización: la permanencia de elementos de la L1 en la IL.
- La regresión voluntaria: la aparición de rasgos que se desvían de la lengua meta.
- Permeabilidad: característica que permite la introducción en la IL de rasgos de la L1.

- Transferencia: situación en que las reglas de la L1 pasan a la L2. Esta transferencia podría ser negativa o positiva. Negativa si afecta el proceso de comunicación o el sistema de la L2 ó positiva si esa transferencia encaja perfectamente y sin problemas en la L2.

Los rasgos presentados serán más o menos evidentes según el desarrollo de la interlingua. En los primeros estadios de la interlingua, quizás sean más notable los errores de transferencia y en estadios avanzados se logra ver errores de fosilización y en donde los maestros empiezan a perder la paciencia, porque han explicado determinado elemento o estructura, y aún así el estudiante parece no superarla.

Selinker (1983: 177) dice que en la interlingua existen cinco procesos y que para él son centrales en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Veamos:

I consider the following to be processes central to second language learning: language transfer, second, transfer of training, third, strategies of second language learning; fourth, strategies of second language communication; and fifth, overgeneralization of TL linguistic material. Each of the analyst's predictions as to the shape of IL utterances should be associated with one or more, or other processes.

Por lo tanto, al analizar la interlingua se debe asociar con algún o varios de estos procesos, ya que bajo ellos subyace el desarrollo o la forma que ella toma.

Para realizar un estudio de una interlingua se trabaja en tres planos. Las producciones que produce el estudiante en su lengua materna, en la interlingua y las producciones semejantes que realizan los hablantes de la lengua extranjera que se busca aprender. (Martín, 2004).

Se trata de un estudio comparativo en el sentido que se comparan las producciones del estudiante en la lengua extranjera, con producciones semejantes hechas por los hablantes nativos de la lengua que se estudia.

La interlingua como metodología todavía continúa desarrollándose y de hecho la crítica que recibe es la poca realización de trabajos empíricos sobre el tema. Ya vimos que para el español hay escasos trabajos y se sabe muy poco sobre la interlingua del español.

La interlingua como metodología no es muy práctica para el docente, ya que no permite da herramientas para tratar el error sobre la marcha, como sí lo propone la realimentación correctiva, que desarrollada más en consonancia con los enfoques comunicativos, propugna una corrección sin interferir en la comunicación y que el docente puede llevar a cabo en el aula a medida que se genera el discurso, pero sin ser tan intrusivo.

3.1.6 La realimentación correctiva

Lightbown y Spada (1999, en El Tatawy 2002: 1) definen la realimentación correctiva como:

...any indication to the learners that their use of the target language is incorrect.

Es decir, ante la presencia de un error, el profesor señala al estudiante que hay una falta, esto puede ser explícito o implícitamente. Y para hacer esto, el profesor utiliza diferentes estrategias, que nombraremos y desarrollaremos a continuación.

Así, revisaremos los distintos tipos de realimentación correctiva que maneja Balcarcel (2006), quien en un estudio sobre el tratamiento del error en clases de inglés como lengua extranjera en tres instituciones de educación superior en Colombia, utilizó las siguientes categorías de análisis. A saber, modificación (recasts), solicitud de aclaración (clarification request), realimentación metalingüística (metalinguistic feedback), inducción (elicitation), corrección explícita (explicit correction) y la repetición (repetition).

- Modificación

Lyster y Ranta (1997) definen la modificación como la reformulación que hace el profesor de todo o una parte de la elocución del estudiante, pero sin tomar en cuenta el error en la nueva elocución. Con la modificación se busca aclarar el significado de lo que el estudiante busca transmitir, por lo tanto el maestro hace la modificación inmediatamente

después de la intervención errónea del estudiante. Edurne (2008) dice que la modificación se usa sobre todo para la corrección gramatical y fonética. Por ejemplo,

- E: Yo fue a la panadería ayer.
- P: Yo fui a la panadería ayer. (Reparación del error por parte del profesor)

En este caso el maestro corrige la intervención del estudiante, al proveerle la forma correcta, pero sin explícitamente decirle donde está el error. Edurne (2008) dice que la modificación tiene como resultado poca producción de *uptake* por parte del estudiante, y que tampoco lleva a ninguna autocorrección del error.

El *uptake* hace referencia según Balcarcel (2006) a los diferentes tipos de reacciones que vienen por parte del estudiante ante la realimentación del profesor. El punto interesante de la modificación es que no interrumpe necesariamente la intervención del estudiante, sino que es una realimentación que se da sobre la marcha, tal cual hacemos cuando hablamos en la lengua materna, a menudo reelaboramos lo que dice la otra persona para corregirlo, pero sin detenerlo en su enunciación.

- **Solicitud de aclaración**

En este caso según Spada y Fröhlich (1995), una solicitud de aclaración sugiere que el acto de habla precedente no se entendió de manera clara y por lo tanto se pide su repetición. El profesor alienta la aclaración con palabras como *disculpe, qué quieres decir*, etc. De forma tal que el estudiante repita su intervención de la forma correcta o se autocorrija. Es válido decir, que en la solicitud de aclaración otro estudiante de la clase podría intervenir para hacer clara la frase o la oración problemática. Por ejemplo,

- E1: Noche fuimos a la discoteca
- P: ¿Perdón? (solicitud de aclaración)
- E2: Anoche fuimos a la discoteca (reparación del error por parte de otro estudiante)

Aquí vemos que el profesor no se dirige inmediatamente a la corrección, sino que al mostrar la incomprensión, busca que el estudiante reformule su acto lingüístico para que él mismo se corrija. Algo a destacar con la solicitud de aclaración es que no se menciona

o se señala donde está el error, por lo que podría ser confuso para el estudiante ver donde debe corregirse.

- **La realimentación lingüística**

Edurne (2008) dice que en este caso el maestro hace comentarios, da información o hace preguntas para hacerle saber al estudiante que hay un error en lo que ha dicho. Los comentarios del profesor pueden ser como decir que hay un error en el uso del tiempo, que se está utilizando un artículo incorrecto, entre otros. Por ejemplo,

- E: Mañana conversé con mis padres que están en Inglaterra
- P: ¿Seguro, Lewis, mañana o ayer, en que tiempo hablas? (Realimentación lingüística por parte del maestro).
- E: ahhh, ayer conversé con mis padres que están en Inglaterra.

En el ejemplo vemos que el profesor no solamente pide la corrección de la oración, sino da dos pistas metalingüísticas para que el estudiante se guíe. Primero le pregunta que le confirme si es mañana o ayer y luego le inquiriere si esta hablando sobre el tiempo en que se está expresando. De forma tal, que el estudiante reconoce donde radica su incorrección.

- **Inducción**

Con esta técnica se busca animar a los estudiantes a que se autocorrijan. Lyster y Ranta (1997) mencionan tres subtécnicas. 1) el maestro hace una pausa en su intervención para que el estudiante la complete. 2) el maestro hace preguntas de manera abierta. 3) el maestro invita al estudiante a reformular su producción. Por ejemplo,

- E: los niños salieron, jugaron para corrieron mucho en el parque.
- P: los niños fueron al parque para ... (inducción por parte del maestro)
- E: jugar y correr mucho (reparación por parte del estudiante)

Otro ejemplo tomado de Edurne (2008) sería preguntar abiertamente, por ejemplo:
How do you say that in Spanish?

En ambos casos se pide a los estudiantes que corrijan sus faltas. En el primer caso ante la confusión con los tiempos y la idea que quiere expresar el estudiante, el maestro reformula la idea y da una pausa para que el estudiante repare su idea, para lo cual él debe completar la oración que comienza el maestro.

En el segundo ejemplo, debemos imaginar que el estudiante utilizó en su intervención unas palabras en inglés y el maestro le pregunta la forma de decirlo en español.

- **Corrección explícita**

En esta corrección, Balcarcel (2006) los profesores señalan de manera precisa que hay un error y a la vez, proveen la forma correcta. La corrección explícita no es más que alertar sobre un error y corregirlo. Por ejemplo,

- E: No he hecho nada hoy, tengo pereza.
- P: Hacer tiene participio pasado irregular, Peter. No he hecho nada hoy, tengo pereza. Continuemos...

En el anterior ejemplo, el maestro nombra el tipo de error producido y ofrece la forma correcta.

- **Repetición**

Aquí normalmente el maestro repite la intervención del estudiante y se enfoca en la parte errada. Y cuando repite la parte errada, cambia la entonación o da más fuerza de voz para llamar la atención del estudiante sobre la falta producida. El cambio en la voz es la forma de subrayar que algo está malo. Por ejemplo,

- E: Mi amigo Paul tiene una casa blanco
- P: ¿Una casa BLANCOOOO?

Decíamos al principio que tomamos estas categorías de un estudio que realizó Balcarcel (2006). Ahora quisiéramos compartir el porcentaje de uso de cada tipo de realimentación correctiva que ella encontró en su investigación.

Aunque el estudio fue para estudiantes de inglés, es interesante ver los resultados que obtuvo. Ella encontró que los tres tipos de realimentación más frecuentes fueron la modificación (49%), secundada por la inducción (18%) y en tercer lugar la repetición con (9%). En cuanto a los otros tipos tenemos la realimentación metalingüística (9%), la solicitud de aclaración (7%) y la aclaración explícita con (6%).

Vemos, entonces que la modificación fue la técnica que más se repitió en el estudio llevado a cabo por Balcarcel, lo que sugiere que los maestros tienden a dar una corrección implícita e inmediata.

Para finalizar con la realimentación correctiva, quisiéramos destacar que ésta no se ha visto libre de amplias discusiones. De esta manera tenemos investigadores que la ven de manera positiva y otros que no encuentran su efectividad para el aprendizaje.

En cuanto a la primera visión tenemos a Gass (1991, citado en El Tatawy 2002), quien dice que la realimentación correctiva es muy importante porque funciona como un dispositivo que sirve para llamar la atención del aprendiente sobre las discrepancias que hay entre su interlingua y la lengua meta. Según Gass, esto es podría evitar la fosilización de errores.

Chaudron (1988) también valora de forma positiva la realimentación correctiva. Él menciona que a través de ella, el estudiante puede confirmar o negar hipótesis sobre la lengua, lo que le permite posteriormente hacer ajustes y modificaciones en su interlengua.

Ellis (2005; 23) por su parte, agrega lo siguiente:

La retroalimentación para la corrección puede ayudar a los aprendientes a percibir formas lingüísticas que de otro modo hubieran pasado inadvertidas y a identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de las normas lingüísticas establecidas.

Por el lado negativo, tenemos que El Tatawy (2002) menciona algunos problemas. Sobre todo la inconsistencia, la ambigüedad y la efectividad de la realimentación correctiva. Allwright (1975), Chaudron (1977) y Long (1977) dicen que a veces los profesores utilizan

la realimentación correctiva de manera no sistemática. Por ejemplo, los profesores a veces corrigen un determinado error en una intervención del estudiante, pero en otras ocasiones, para no interrumpir el flujo de la comunicación dejan pasar los errores. Esta situación puede parecer ambigua e inconsistente para el estudiante, pues se le corrige en una ocasión pero en la otra no. Ellis (2005) dice que entre los docentes fluctúa considerablemente la frecuencia de la corrección y se destaca una amplia inconsistencia. Corrigen a unos estudiantes y a otros no, atacan algunos tipos de errores y otros los olvidan. Igualmente destaca que a veces el maestro falla en utilizar el tipo de realimentación adecuada.

IV. Parte práctica

4.1 Aplicación de una encuesta para conocer las actitudes sobre el error de estudiantes de español como lengua extranjera en el Centro Lingüística Aplicada (CELA)

4.1.2 La encuesta: diseño y estructura

La estancia de una semana en el Centro de Lingüística Aplicada (CELA) me ofreció también la oportunidad para llevar a cabo la aplicación de una encuesta con el fin de conocer cuales eran las actitudes hacia el error por parte de los estudiantes presentes en el instituto donde hicimos nuestra pasantía.

El objetivo de la encuesta era conocer cómo valoran los estudiantes la corrección del error en el aula por parte del profesor y también por parte del alumno, es decir, si consideraban el tratamiento del error como algo positivo o negativo. Igualmente queríamos enterarnos si el ser corregidos les afectaba emocionalmente, a saber, si esto les motivaba a seguir estudiando el español o si por el contrario se sentían frustrados.

La encuesta (anexo 1) estuvo compuesta por veintitrés ítems, veintidós de ellos fueron cerrados y el número veintitrés fue de carácter abierto para que el participante agregara algún tipo de comentario sobre su experiencia al cometer errores en español. Hicimos la encuesta de forma cerrada para tratar de obtener el mayor número de respuestas posibles. Sabíamos que si el estudiante solo tenía que colocar una cruz o seleccionar un ítem, el grado de respuestas sería más alto. Por lo tanto formulamos preguntas sencillas y con dos, tres o cuatro opciones como máximo para que el estudiante eligiera su respuesta o diera una aportación personal.

La encuesta se aplicó a once estudiantes y antes del primer receso que reciben durante las 4 horas de clase, sin embargo, al momento de la recolección de la misma, solo obtuvimos respuesta en diez de ellas.

El cuestionario se redactó en inglés para permitir que los estudiantes del nivel básico tuviesen completo entendimiento de lo que se les preguntaba.

La encuesta se estructuró en cuatro apartados:

- A) Completación de algunos datos personales como:

- Género
- Nacionalidad
- Edad

B) Nivel de español:

- Básico
- Intermedio
- Avanzado

C) Tiempo de estudio del español expresado en:

- Años
- Meses

D) Desarrollo del cuestionario

4.1.3 Análisis de los resultados

4.1.4 Datos personales

El estudio descriptivo de este apartado muestra que de los diez estudiantes encuestados, seis fueron de sexo femenino y cuatro de sexo masculino. Esto confirma la tendencia de que casi siempre hay más estudiantes de sexo femenino en las clases de lengua.

En cuanto al origen de los estudiantes, ocho de ellos fueron de origen europeo y dos de América del norte. Por el lado europeo participaron cinco estudiantes alemanes, un estudiante inglés, uno de Holanda y otro de Inglaterra. Por el lado norteamericano, hubo un estudiante de Canadá y otro de Estados Unidos de América.

El dato anterior nos revela que aunque el Centro de Lingüística Aplicada está ubicado en América del Sur, se revela como un instituto bastante popular para estudiantes europeos. Por su ubicación geográfica, uno podría esperar la presencia de más estudiantes del continente americano, pero no fue así.

Nuestra hipótesis para lo anterior es el conocido monolingüismo de las sociedades norteamericanas anglófonas, que tienden a permanecer con el inglés como la lengua suficiente para los negocios, los viajes y el placer. Por el lado europeo, encontramos la conciencia de aprender diversas lenguas extranjeras. Tal es el caso de los alemanes, los

suizos o los holandeses, que además de aprender el inglés como lengua extranjera también intentan aprender otras lenguas foráneas como el español o el francés.

En relación con la edad de los estudiantes, aquí hay bastante diversidad. Sin embargo, podemos ubicarlos por rangos. De menos de veinte años, participó un estudiante. Entre veinte y treinta años hubo seis estudiantes y de más de treinta años tres estudiantes.

4.1.5 Nivel de español

Con este ítem queríamos averiguar como autocalificaban los estudiantes su nivel de español. Los estudiantes que encuestamos estaban ubicados, cuatro de ellos en nivel principiante y seis en nivel intermedio. Sin embargo, las encuestas arrojan que solo dos se calificaron con un nivel básico de español, seis dijeron que tenían un español intermedio y los restantes dos respondieron que su español era avanzado.

Que la información ofrecida por ella sea correcta o no, no lo podemos saber, pero si podemos inferir que los estudiantes al inscribirse al curso están subvalorando su nivel de español o lo están inflando. Ya que dos estudiantes del nivel inicial se están calificando con un nivel intermedio de español y dos estudiantes del nivel intermedio consideran que tienen un nivel avanzado.

4.1.6 Tiempo de estudio del español

De los estudiantes encuestados, cinco reportaron haber estudiado español entre cero y cinco meses. Destaca el caso de una estudiante con apenas dos semanas de estudio del español y que se inició en el Centro de Lingüística Aplicada (CELA). Por otro lado, hubo cinco estudiantes que dijeron tener al menos un año o más de aprendizaje del español. Aquí destaca el caso de un estudiante alemán que respondió haber estado estudiando español durante quince años.

4.1.7 Análisis de los ítems sobre el error presentados en el cuestionario

Presentamos a continuación el análisis y discusión de los 23 ítems del cuestionario.

La primera pregunta que hicimos fue preguntar si ellos consideraban que el profesor debía corregir siempre, a veces o nunca los errores que ellos cometieran. Los resultados fueron los siguientes:

Consideras que tu profesor debe corregir tus errores de español

Siempre: nueve estudiantes

Algunas veces: un estudiante

Nunca: 0 estudiantes

Los anteriores resultados muestran que en un noventa por ciento de los estudiantes encuestados está de acuerdo con una corrección de sus errores siempre. Esto demuestra un alto grado de preocupación de los estudiantes por los errores que puedan cometer, pero también el deseo de que siempre sean retroalimentados o corregidos cuando se equivocan.

Si vemos un poco más en profundidad esto, podríamos decir que nuestros estudiantes no están pensando con fines comunicativos o no han internalizado la idea de la lengua como instrumento de comunicación, sino como un sistema de reglas formales que si son rotas, generan ruido en el mensaje y por lo tanto la corrección debe llevarse a cabo siempre.

Si los estudiantes encuestados hubiesen considerado que lo más importante es comunicarse y que los errores quedan en un segundo plano y que por lo tanto no necesitan ser corregidos siempre por el profesor, quizás hubiéramos tenido más respuestas que consideraran importante hacer la corrección algunas veces y no todo el tiempo.

En el segundo ítem les preguntamos a los estudiantes si ellos pensaban que cometer errores en español era necesario para aprenderlo mejor. Las respuestas fueron:

¿Piensas que cometer errores en español es necesario para aprender mejor español?

Sí: nueve estudiantes

No: un estudiante

Los resultados muestran que los estudiantes tienen la conciencia que para aprender mejor el español, hay que pasar primero por el error. Es decir, se llegará a un mejor nivel después de haber pasado por una serie de obstáculos, que a la postre generarán el perfeccionamiento de la lengua.

En este caso, la idea que tienen los estudiantes del error es apropiada. Ya sabemos que la lengua es un sistema que se va perfeccionando y el error permite que el estudiante pueda saber en que está fallando y por consiguiente pueda osar autocorregirse y mejorar. A la vez, el maestro, puede comprender en que estado de desarrollo de la lengua se encuentra el aprendiz. Maicusi et al. (1999-2000) dicen que no se trata solo de que el maestro corrija los errores sino que a la vez los estudiantes sean motivados para que ellos mismos lo hagan.

Si los estudiantes aceptan que la comisión de errores es un paso inevitable para aprender mejor español, tienen una actitud positiva y una actitud correcta. Pues van a considerar sus errores como elementos necesarios para mejorar su español. Aceptar este hecho, les permite estar abiertos ante el error, a aceptarlo con naturalidad, a valorarlo y a utilizarlo en pro de la mejora de su aprendizaje.

También nos sugiere que los estudiantes no van a decaer o no se van a rendir en su aprendizaje del español por el hecho de cometer errores. Pues, están conscientes que en su aprendizaje los habrá y equivocarse es una de las formas de mejorar en su español.

En el tercer ítem se les preguntó a los encuestados si ellos tenían miedo de cometer errores cuando hablaban español en la clase. Aquí se les dio tres opciones de respuesta. Siempre, a veces, nunca. Los resultados se especifican a continuación:

¿Tienes miedo de cometer errores cuando hablas en la clase de español?

Siempre: ningún estudiante

Algunas veces: ocho estudiantes

Nunca: dos estudiantes

Notamos de los resultados obtenidos que la gran parte de los estudiantes siente miedo de cometer errores al menos algunas veces. En este sentido, obtuvimos ocho respuestas que confirman que ellos sienten en ocasiones miedo de cometer algún fallo. Algo completamente normal y recurrente en nuestras clases de español, donde notamos que el miedo a equivocarse cohibe a nuestros estudiantes de participar más activamente.

A lo anterior debemos agregar que normalmente los estudiantes ven las clases como lugares de represión, en donde el maestro castiga las faltas. No podemos dejar de pensar que los estudiantes ven el tratamiento del error como evaluación y de ahí su temor a equivocarse. A esto debemos agregar, que si la evaluación está diseñada para emitir un juicio de aprobación o de suspensión, el temor de los estudiantes se incrementa.

Además no olvidemos, que a veces los maestros no tienen una buena actitud ante el error y tratan de impedir que éste se manifieste en la clase por considerarlo negativo. En este sentido, pueden tomar una actitud reprochadora que puede alterar afectivamente al estudiante o crear un condicionamiento negativo.

En el cuarto ítem se preguntó a los estudiantes si ellos se sentían motivados para seguir aprendiendo español cuando su profesor les corregía. Los resultados fueron:

¿Te sientes motivado para continuar aprendiendo español cuando el profesor corrige tus errores de español?

Sí: diez estudiantes

No: ningún estudiante

En este caso vemos que la actitud es completamente positiva hacia la corrección y de hecho los estudiantes ven como un elemento motivador el tratamiento del error. Contrario a lo que se podría pensar que la corrección puede afectar el desempeño o el deseo de los estudiantes para continuar en el aprendizaje del español, nuestro resultado indica lo contrario.

Tal vez el tratamiento del error le dé indicaciones al estudiante del progreso que va teniendo en su aprendizaje. Este progreso puede ser positivo o negativo, pues el

estudiante puede muy bien darse cuenta si avanza o no en su aprendizaje. Sí se le corrige repetidamente el mismo error, probablemente el comprenderá esto como un estancamiento en su aprendizaje, y en este caso podríamos quizás tener una reacción diferente ante el tratamiento del error, y el valor motivador de éste, por lo que el carácter motivador que hemos destacado aquí perdería su posición.

Los resultados de este ítem son congruentes con los resultados del ítem uno, en donde los estudiantes muestran en un 90%, su preferencia por la corrección de errores en la clase por parte del profesor. Pero ahora le agregamos aquí, que la corrección se revela como un elemento motivador. Aquí debemos agregar el comentario de un estudiante que sugirió que se sentía motivado dependiendo de la forma en que era corregido por el maestro.

Lo anterior abre las puertas a otro debate, la actitud que debe tomar el maestro a la hora de corregir. Sobre esto vendremos más adelante.

La discusión del cuarto ítem la podemos relacionar con el ítem número cinco. En este caso se les preguntó a los estudiantes si ellos se sentían frustrados en el aprendizaje del español cuando el maestro les encontraba faltas en su español.

Con respecto a las respuestas de este ítem debemos hacer algunas aclaraciones. Aquí, eliminamos el resultado para esta pregunta en una encuesta, porque la persona respondió sí y no. En otro caso, el estudiante no seleccionó ninguna de las opciones dadas, sino emitió una respuesta particular. Entonces, tomando en cuenta solamente las respuestas válidas tenemos los siguientes resultados:

¿Te sientes frustrado en tu aprendizaje del español cuando tu profesor encuentra errores en tu español?

Sí: un estudiante

No: ocho estudiantes

Al ver los resultados encontramos que solo un estudiante se siente frustrado si el maestro encuentra errores en su español. Pero lo interesante aquí es que la mayoría no se siente

mal por eso. Los resultados de este ítem van en congruencia con los resultados de los otros ítems discutidos hasta ahora, en donde se aprecia una abierta actitud a la a corrección del error y una aceptación general a que es normal cometerlos.

Los resultados arrojados por este ítem también nos sugiere que, al menos a estos estudiantes, el profesor les puede corregir sin el temor de de que ellos puedan sentirse incómodos por sus errores o porque el maestro intervenga para tratar los errores cometidos.

En el sexto ítem quisimos comprobar de una manera más abierta sí los estudiantes consideraban positivo o negativo cometer errores en español. Aquí se invalidaron dos respuestas, en un caso, el ítem no fue respondido y en el segundo caso el estudiante seleccionó las dos opciones posibles.

La pregunta que planteamos y los resultados fueron los siguientes:

¿Consideras positivo o negativo cometer errores en español?

Positivo: tres estudiantes

Negativo: cinco estudiantes

Los resultados de este ítem difieren un poco de lo analizado anteriormente, pues en los preguntas previas los estudiantes han manifestado una actitud muy positiva hacia la comisión de errores. No obstante, en este caso, cuando se les pregunta abiertamente sobre la carga positiva o negativa del error, vemos que al menos la mitad de los encuestados considera que cometer errores en español es negativo. Aquí quizás no hemos formulado la pregunta de manera adecuada, porque el estudiante no sabe con respecto a qué, el error es negativo o positivo. También, probablemente al error de formulación del ítem, hemos tenido dos respuestas inválidas.

En todo caso, si reflexionamos sobre por qué los estudiantes valoraron negativamente los errores, podemos pensar que debido al efecto negativo que puede tener el error en la comunicación. Normalmente, los estudiantes piensan que si cometen errores van a sufrir necesariamente una valoración negativa por parte del hablante nativo, no van a poder expresarse de manera adecuada o el profesor en la clase los va a reprochar.

Los resultados de este ítem también nos pueden sugerir que algunos de los estudiantes encuestados pueden tener una actitud o una percepción no adecuada sobre el error. Es sabido que los errores tienen una valoración positiva en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y con los enfoques comunicativos hasta se desea que los estudiantes cometan errores para poderlos ayudar en su aprendizaje.

Por lo tanto, podemos traer a consideración las ideas de Peacock (1998), quien dice que es trabajo del profesor tratar de cambiar las percepciones erróneas de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje de una lengua. Esto, porque una concepción equivocada puede interferir de manera negativa en el aprendizaje del estudiante.

Si un estudiante sostiene la idea de que los errores son negativos, hará lo posible para no cometerlos. Esto redundará en que ese estudiante, no sea tan comedido para participar en actividades de la clase, inicie una conversación con un foráneo o utilice estructuras del idioma extranjero que son de naturaleza compleja.

Ahora bien, otra reflexión que podemos hacer de las respuestas obtenidas es que la concepción negativa que tienen los estudiantes del error es debida a la probable asociación con la corrección del maestro. Porque aunque los estudiantes lo desean, a veces la corrección que hace el maestro en la clase no se hace de la manera más adecuada, sino con un acercamiento castigador y represor.

Cuando lo anterior sucede, puede crecer en el estudiante un sentimiento de frustración. Así, en nuestro séptimo ítem le preguntamos a los encuestados si ellos consideraban un fracaso cometer errores en español. La pregunta establecida fue la siguiente:

¿Piensas que cometer errores en español es un fracaso para ti como estudiante de español o es algo normal cuando se aprende un idioma extranjero?

Fracaso: Ningún estudiante

Normal cuando se aprende una lengua extranjera: diez estudiantes

En este ítem las respuestas fueron unánimes, ningún estudiante consideró como un fracaso cometer errores en español. Al contrario, el criterio general es que cometer errores cuando se aprende una lengua extranjera es una cuestión normal.

En este caso las respuestas de los estudiantes están en sintonía con el conocimiento general de que cometer errores es indispensable en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, y que por lo tanto no se debe estigmatizar.

Si recordamos el método audiolingual, encontramos que desterraba el error de la clase por creer que esto podría afectar los buenos hábitos de los aprendientes. Sin embargo, con los enfoques comunicativos, los errores son vistos con buen ojo. Como ahora se privilegia la comunicación, si ella se logra, por qué preocuparse por los errores, si muchos de ellos son transitorios en el sistema del aprendiente.

Cuando vemos que los estudiantes no consideran un fracaso para su aprendizaje del español el cometer errores, podemos inferir que probablemente como estudiantes del español han cometido errores al usarlo, pero eso no ha sido un gran problema para ellos, pues habrán logrado tener intercambios comunicativos exitosos con nativos y en general su aprendizaje de la lengua ha sido favorable y los errores elementos normales del proceso.

No obstante, a pesar de la actitud positiva que hemos encontrado por parte de los estudiantes ante los errores, no tenemos duda que ellos quisieran desterrar su aparición cuando utilizan el español.

Lo anterior lo confirmamos con el ítem ocho, en él se les pregunto a los participantes si les gustaba cometer errores en español. Vemos los resultados

¿Te gusta cometer errores en español?

Sí: ningún estudiante

No: diez estudiantes

Aquí los resultados son unánimes también. Aunque los estudiantes participantes consideran que es normal cometer errores cuando se estudia una lengua extranjera, la mayoría piensa que cometer errores es necesario para aprender mejor español y ninguno se siente frustrado por cometer errores, lo cierto es que nadie quisiera cometerlos.

Encontramos un sentimiento general. Los errores son buenos, pero mejor si no los cometemos. Los errores nos ayudan, pero preferimos que no aparezcan. Leemos del sentimiento de los estudiantes que nadie quiere equivocarse. Y si alguien no quiere equivocarse es para evitar pasar por la vergüenza. Aquí también tenemos que agregar que desde la concepción cristiana, el error o el pecado tiene una alta carga simbólica, que generalmente implica castigo.

Hemos sido criados en sociedades en donde el error no se valora, sino se somete a castigo. Por lo tanto el sentimiento de los estudiantes va en congruencia con los dictados de la cultura. El error nunca ha tenido una connotación positiva y por lo tanto lo mejor es evitarlo, por lo que creemos que esta percepción es extrapolada por los encuestados al aprendizaje del español. En definitiva, a nadie le gusta cometer errores, así sea para su bien.

En el noveno ítem se les preguntó a sus estudiantes si ellos pensaban que cometían muchos errores cuando utilizaban el español. La pregunta tenía la intención conocer un poco cómo ellos se percibían así mismos o cuanta seguridad manejaban cuando utilizaban el idioma. Se les hizo la siguiente pregunta.

¿Piensas que cometes muchos errores cuando utilizas el español?

Sí: diez estudiantes

No: ningún estudiante

Las respuestas de este ítem nos sugieren que los estudiantes tienen una actitud o percepción negativa de su nivel de español. En general, ellos piensan que se equivocan o cometen muchas faltas cuando utilizan el español. Puede que este no sea así, pero su grado de confianza no les permite valorarse de la manera contraria.

De hecho, durante nuestra estancia, tuvimos la oportunidad de compartir y hablar con los estudiantes y notamos, que al menos, los de nivel intermedio no cometían muchas faltas. Esto si sucedía con los de nivel principiante, pero por estar en ese nivel era normal y lo de esperarse.

De los resultados expuestos, también podemos pensar que para los estudiantes nunca será suficiente su aprendizaje del español o que nunca se está a salvo de equivocarse. Además, que las fallas siempre son muchas. Pero, ¿por qué creemos que nos equivocamos tanto? Por nuestra percepción que nuestro aprendizaje no está completo o terminado, y quizás también por la asociación de gran dificultad que normalmente los estudiantes de español como lengua extranjera le asignan a la lengua.

En este sentido, también le preguntamos a los encuestados como se sienten cuando el maestro les corrige los errores. A continuación la pregunta y los resultados:

¿Cómo te sientes cuándo el profesor corrige tus errores?

Incomodo: dos estudiantes

No pasa nada: cinco estudiantes

Me preocupo por la calidad de mi español: tres estudiantes

De los resultados de este ítem, vemos que al menos la mitad de los encuestados siente alguna incomodidad cuando el maestro corrige. Dos estudiantes no se sienten cómodos, esto lo podemos interpretar como que los estudiantes sienten vergüenza o no les gustaría pasar por el proceso de tratamiento del error. Cabe, sin embargo, preguntarse por qué esta incomodidad. En un contexto de clase, quizás a la presencia de los demás compañeros. Normalmente, hay estudiantes que sienten algo de vergüenza cuando se les corrige enfrente de la clase o simplemente hubiesen querido evitar el error para no herirse en su orgullo.

Por otro lado, tenemos que tres estudiantes manifestaron sentirse preocupados por la calidad de su español. Esta situación la podemos asociar con estudiantes del nivel intermedio, pues piensan que por haber ya estudiado durante algún tiempo el español no deberían estar cometiendo errores como lo haría alguien de nivel principiante. En

consecuencia, empiezan a preocuparse por su calidad de español. Aquí entendemos calidad, como un español en lo posible libre de errores, español fluido y comprensible para el hablante materno.

Por último, tenemos cinco respuestas que manifiestan no preocuparse en lo absoluto. Es decir, no pasa nada cuando el maestro los corrige. Este nada, se refiere a que el estudiante no se pone nervioso porque lo corrijan, se sienta incómodo o piense que su español es pésimo por equivocarse.

De lo anterior podríamos pensar que el estudiante toma el error como algo muy normal y considera que todos en algún momento se equivocan, por lo tanto no hay de que preocuparse. También posiblemente considere que una parte del trabajo del maestro es corregir, por lo que no hay de que inquietarse.

Creemos que esta actitud de no “pasa nada” es buena, porque le permite al estudiante estar abierto ante las correcciones del maestro y libre de la presión del grupo que comparte el aula. Es decir, no le importa lo que puedan pensar sus compañeros si es corregido. Esta situación no le pone incómodo, por ejemplo y lo libera de la tensión que a veces produce estar expresándose en una lengua extranjera.

El ítem número once versó sobre el tono de voz que al estudiante le gustaría escuchar cuando lo corrigen. Con esta pregunta tuvimos la intención de saber qué tipo de voz debe usar el profesor cuando corrige. Así que planteamos lo siguiente:

¿Qué tipo de tono de voz, le gustaría que tu profesor usara cuando te corrige?

Cariñoso: dos estudiantes

De modo reprobatorio: dos estudiantes

Gracioso: dos estudiantes

Neutro: cuatro estudiantes

Cuando corregimos, es normal como profesores que lo hagamos con un tono de voz determinado. A veces lo hacemos reprobatoriamente cuando un alumno repite un error que ya creíamos superado o lo hacemos con un dejo de risa cuando nos causa gracia un

error no esperado. Así también hay maestros que se muestran muy condescendientes y cariñosos al corregir. Con este ítem, quisimos averiguar, qué pensaban los estudiantes encuestados durante nuestro prácticum.

Así tenemos que para este ítem las respuestas fueron muy variadas y casi parejas. Salvo por el grupo de cuatro estudiantes que piensan que el profesor debe utilizar un tono de voz neutro. Y dos para cada uno de las otras opciones.

Lo anterior muestra que los estudiantes en un 40% prefieren que el tono del profesor sea neutro. Es decir, que simplemente corrijan de la manera más profesional posible. Sin reírse de los errores de los estudiantes, pero tampoco actuando de una manera reprochadora o en un tono acusador.

Encontramos dos personas que prefieren un tono afectivo. Es decir, un acercamiento de tolerancia, un tono de aceptación por parte del maestro. Podemos imaginar al maestro con un tono más afable y de comprensión y a estudiantes que desean ser exiados por la falta cometida y a la vez motivados.

Tenemos dos estudiantes que prefieren una corrección en tono acusador. Creemos que son estudiantes que necesitan el regaño o la reprobación por parte del profesor para tomar en cuenta la corrección que el maestro hace.

Para cerrar, dos estudiantes mencionaron que prefieren un tono gracioso o humorístico por parte del maestro. Es cierto, que el maestro no va a tener un tono humorístico cada vez que corrige, sin embargo, estos estudiantes piensan que si el maestro quizás se burla o ríe de sus errores, ellos no se sienten incómodos y lo toman a bien.

Avanzamos ahora hacia el ítem número doce. Aquí quisimos conocer de qué manera pensaban los estudiantes que valoran los profesores sus errores. Al respecto preguntamos si esta valoración era positiva o negativa.

Según tú, tu profesor considera tus errores de una...

De manera positiva: nueve estudiantes

De manera negativa: ningún estudiante

Un estudiante, aunque no se dio la opción, sugirió que el maestro evaluaba sus errores de manera neutra.

Ahora bien, al analizar las respuestas, vemos que en un 90% los estudiantes consideran que el profesor valora de una manera positiva sus errores. Resultados que consideramos importantes porque muestran que los estudiantes han tenido experiencias positivas con sus profesores de español.

Igualmente nos sugiere que si los estudiantes piensan que los maestros toman sus errores de manera positiva, los estudiantes se van a sentir en la libertad de hablar en clase y no tendrán temor de equivocarse porque saben que sus maestros no van a considerar de manera negativa sus errores.

Por otro lado, debemos considerar el trabajo docente. Entre las funciones del docente de segundas lenguas, debería estar hacerle ver a los estudiantes que cometer errores es lo más normal en el proceso de aprendizaje de una lengua y que él, en particular, valora positivamente los errores y considera importante los errores del estudiante para analizar su desarrollo y evolución en su español, por ejemplo.

En los ítems anteriores hemos preguntado a los estudiantes sobre la opinión que pueden tener los maestros sobre sus errores y el tono que los maestros deberían utilizar al momento de corregirlos. En la siguiente pregunta, quisimos abordar su actitud frente a la corrección por parte de otros estudiantes. En ese sentido, establecimos, la siguiente cuestión:

¿Aceptarías que otros estudiantes de tu clase corrijan tus errores?

Sí: nueve estudiantes

No: ningún estudiante

Las respuestas hablan por sí solas. Al menos el 90% de los estudiantes aceptaría ser corregido por un compañero de clase. Hay que mencionar que un estudiante dijo que dependía, pero no proveyó más detalles.

El análisis de estos resultados nos confirma la tendencia general que tienen los encuestados de tener una actitud positiva ante la corrección. En este caso, su actitud es muy abierta a la corrección por parte de los otros estudiantes. Los resultados de este ítem pudieran ser contradictorios, porque normalmente hay recelo por parte de los estudiantes a ser corregidos por otros y prefieren la mayor parte del tiempo que los corrija el profesor.

Esta tendencia a aceptar la corrección de los compañeros de clase es valiosa, porque a veces un estudiante le entiende mejor a un mismo compañero que al profesor. Además, podemos traer a colación aquí el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky (1988), que dice hay un espacio de actuación donde el maestro o un compañero más competente puede ayudar al aprendiz a llegar a un nivel superior que su nivel actual.

Por lo tanto, que los estudiantes tengan una actitud abierta ante la corrección de sus compañeros de curso, les puede redundar en ganancias, pues pueden recibir realimentación de sus maestros y también de los compañeros, que la mayoría de las veces van a utilizar un lenguaje más sencillo y comprensible para el otro estudiante.

En el ítem número catorce quisimos confirmar si la corrección de los errores era importante para el aprendizaje del español, en ese sentido le preguntamos a los estudiantes.

¿Consideras la corrección de tus errores de español importante para tu aprendizaje?

Sí: diez estudiantes

No: ningún estudiante

Las respuestas a este ítem son elocuentes. Todos los estudiantes aprueban que el tratamiento de los errores es importante para el aprendizaje del español. Estos resultados son congruentes con los enfoques que aceptan los errores como importantes para el

aprendizaje de una lengua. Al mismo tiempo, están en línea con los resultados del ítem número dos en donde los estudiantes en gran número estuvieron de acuerdo que para aprender mejor español había que pasar por los errores.

Lo anterior confirma la tendencia que hemos presentado a través del análisis de la encuesta, una actitud positiva hacia los errores y su corrección, bien por parte del maestro o por parte de otros compañeros.

Y la aceptación que los estudiantes tienen de la corrección que hace el maestro queda corroborada en la pregunta número quince. En ella inquirimos sobre lo siguiente:

¿Te gusta que el profesor corrija tus errores de español?

Sí: diez estudiantes

No: ningún estudiante

Los resultados de este ítem continúan confirmando la tendencia positiva que los estudiantes encuestados presentan ante el tratamiento del error. Claramente a ellos les gusta que el profesor les corrija sus faltas. Y posiblemente porque tienen la conciencia que al ser corregidos pueden mejorar su español. Además porque de alguna manera el estudiante necesita una retroalimentación y a través de la corrección del error la consiguen.

Con los enfoques comunicativos se dice que no se le debe prestar tanta atención al error y que de hecho se puede dejar fluir, pues con el tiempo el error desaparecerá. Sin embargo, esta idea es desconcertante para los estudiantes pues ellos tienen la noción que una parte del trabajo del profesor es corregirlos, decirles que está mal y que está bien.

Pero para corregir, por ejemplo, el español oral se debería corregir las mayorías de las veces en el momento o se cree que se debe hacer así, lo que implica interrumpir la comunicación en la mayoría de los casos y esto va contra el espíritu comunicativo de la lengua. Tomando en cuenta esta idea preguntamos a los estudiantes lo siguiente:

Cuando estás hablando español y cometes un error, prefieres que...

El profesor te interrumpa para corregir el error: cuatro estudiantes

El profesor espere hasta que tú termines de hablar: seis estudiantes

Los resultados de este ítem son casi parejos, no obstante notamos una ligera inclinación a favor del grupo de estudiantes que prefieren ser corregidos después que ellos terminen de hablar. Esto lo consideramos importante, porque muchas veces como profesores tenemos la tendencia a corregir apenas el error aparece. Situación negativa, pues estamos interrumpiendo el discurso del estudiante, lo que a la postre le puede hacer olvidar las ideas, desviar de la intención comunicativa y llevarlo a concentrarse en lo formal y no en lo comunicativo.

Las respuestas obtenidas nos muestran, entonces, que al menos más de la mitad de los estudiantes encuestados prefiere que el maestro no los interrumpa. Esto significa que esperan del maestro otra forma de abordar sus errores orales, pues no desean ser interrumpidos mientras se expresan.

Además interrumpir al estudiante en medio de su intervención puede afectarlos en su motivación para hablar. En este sentido, quisimos ver si ellos se sentían avergonzados cuando cometían un error. La pregunta y los resultados fueron los siguientes:

¿Te sientes avergonzado cuando cometes un error en clase?

Sí: dos estudiantes

No: ocho estudiantes

Un 80% de los estudiantes reportan en este ítem no sentirse avergonzados al cometer un error. Resultados que van en concordancia con lo que han expresado anteriormente y que confirman la actitud positiva que tienen los estudiantes hacia el tratamiento del error. En este caso, vemos que los estudiantes muestran poca timidez y que no se sienten afectados en su orgullo si se llegan a equivocar.

Esta actitud de apertura por parte de los estudiantes es vital, ya que están enviando una señal positiva al maestro. Es decir, que si se equivocan, ellos no sienten vergüenza y además el maestro puede corregirlos sin pensar que puede afectarlos en su motivación o en su estado de ánimo.

Y de hecho, no cabe duda que la corrección es útil y los mismos estudiantes lo consideran así. Al respecto les preguntamos a los estudiantes sobre la utilidad del tratamiento del error.

¿Piensas que es útil que tu maestro corrija tus errores en la clase?

Sí: nueve estudiantes

No: ningún estudiante

Un estudiante dejó el ítem sin respuesta.

Un 90% considera que la corrección es útil. Esto esclarece que como profesores no debemos pasar por alto, solo que debemos buscar el momento y la forma apropiados. A veces como profesores, corregimos una vez y otras veces no un determinado error. Si vemos esto en profundidad, estamos enviando la señal incorrecta, pues debemos ser sistemáticos con la corrección.

La corrección sirve para que los estudiantes comprueben sus hipótesis. Si la corrección del maestro no es clara ni sistemática pudiera estar enviando señales incorrectas, Long (1977).

En fin, los estudiantes consideran útil la corrección de los errores, pero queda la duda sobre el momento en el cual debe llevarse a cabo por parte del profesor. Por lo tanto, para el ítem número veinte planteamos lo siguiente.

Un error en clase debe ser corregido...

Inmediatamente: seis estudiantes

Algún tiempo después: cuatro estudiantes

Nunca: ningún estudiante

Para este ítem el 60% de los estudiantes se apegó a la opción de corregir el error en clase inmediatamente y un 40% algún tiempo después. Vemos aquí la necesidad de más de la mitad de los estudiantes de ser corregidos inmediatamente después de que el error se produce. Esta concepción la pueden manejar estudiantes que tienen un alto deseo de recibir retroalimentación apenas sienten que han fallado en su español.

Son estudiantes que suponen la lengua como sistema de reglas formales, y ante la equivocación desean ser corregidos, pues en el fondo podrían pensar que el error que no se corrige inmediatamente podría afianzarse y persistir.

En el análisis del ítem dieciséis vimos que de preferencia los estudiantes deseaban ser corregidos después de terminar de hablar. Sin embargo, en el análisis del ítem diecinueve, el que estamos analizando actualmente, la tendencia es a que se haga la corrección inmediatamente. Claro está, en este caso no especificamos sobre qué habilidad se debe corregir, por lo que podríamos pensar que hay una ligera contradicción pues por un lado un 60% en el primer caso prefiere la corrección diferida, y en el ítem analizado aquí, un 60% prefiere la corrección inmediata.

En el ítem veinte preguntamos a los estudiantes cual era la intención del maestro al corregir sus errores. Así que planteamos la siguiente pregunta.

¿Cuál es la intención del profesor cuando corrige tus errores?

Ayudarme con el aprendizaje del español: diez estudiantes

Hacer el español más difícil: ningún estudiante

Aquí las respuestas son unánimes. El 100% de los estudiantes considera que el profesor busca ayudarles en su aprendizaje del español y en ningún momento hacerlo dificultoso. Quisimos preguntar esto porque a veces se escucha entre los estudiantes que ya el español es difícil y el profesor lo vuelve peor con tanta corrección. No obstante, los estudiantes tienen la actitud correcta y abierta para aceptar que el profesor busca ayudarlos a perfeccionar su español.

Otro aspecto que vimos importante de sondear, fue la clase de errores que el estudiante desea que se le corrija más. Así, nuestro ítem veintiuno preguntó esto.

¿Qué tipo de errores piensas que tu profesor debería corregirte?

Gramática: un estudiante

Pronunciación: ningún estudiante

Vocabulario: ningún estudiante

Todo: nueve estudiantes

Una vez más los encuestados consideran que cuando se trata de la corrección de errores, no se puede dejar nada por fuera. En este caso, en cuanto al tipo de errores que se debe corregir, en un 90% los participantes consideran que todo tipo de error se debe tratar. No importa si es de gramática, fonético o simplemente de vocabulario.

Estos resultados nos revelan que los estudiantes están ansiosos de ser corregidos. Y aquí, podemos hacer la siguiente reflexión. Como profesores de español, casi siempre le hemos quitado importancia a la corrección fonética porque creemos que la pronunciación del español no presenta mayor dificultad. Sin embargo, desde el punto de vista de los encuestados, todo error tiene que ser corregido.

Asimismo, la percepción que tienen los estudiantes de la corrección, debe ser conciliada con los enfoques comunicativos, que no privilegian tanto la corrección como es el caso de enfoques centrados más en la forma o en los hábitos.

Si la comunicación se logra, entonces no deberíamos preocuparnos por los errores. Esto debería ser conocimiento tanto para los estudiantes como para los profesores. Mas, la realidad es otra, unos y otros nos preocupamos por la corrección. En este caso sería interesante preguntar a los estudiantes y maestros que piensan. En nuestro estudio le hicimos a los encuestados la siguiente pregunta relacionada con esta idea.

¿Si un error no afecta la comunicación, debería ser corregido?

Sí: nueve estudiantes

No: un estudiante

Los resultados de este ítem son algo inesperados. Los estudiantes encuestados, el 90%, consideran que incluso si un error no afecta la comunicación debe ser corregido. Una percepción errónea, pues si tomamos en cuenta los enfoques comunicativos, el error se puede tolerar. Además que el error no está interfiriendo con la comunicación o el mensaje. Y como profesores sabemos que no todo el tiempo se deben corregir los errores, máxime si la idea es que los estudiantes se comuniquen.

Sin embargo, los resultados si son congruentes con los anteriores ítems analizados. Se mantiene la idea de que los errores siempre deben ser corregidos, por lo que no nos sorprende del todo los resultados. No obstante, si nos queda una duda y es si los estudiantes entendieron realmente nuestra pregunta o fue algo confusa.

Si lo anterior no fue así. Consideramos que los estudiantes le están dando más valor a los aspectos gramaticales que a los comunicativos de la lengua. Lo que nos sugiere que sus experiencias de aprendizaje de español, han estado centradas sobre aspectos gramaticales.

Para finalizar el análisis de nuestras encuestas. Presentaremos a continuación el ítem número veintidós. Este fue un ítem abierto en el cual pedíamos que los estudiantes escribieran algo de manera libre. Fue así.

¿Algún comentario sobre tu experiencia al cometer errores en español?

Para esta pregunta abierta recibimos cuatro comentarios, los cuales transcribimos a continuación.

- **Kimberly**, 23 años y procedente de los Estados Unidos comentó: “if the teacher doesn` t correct you, how can you learn?”
- **Max**, 19 años de Holanda dijo: “it is helpful to make mistakes to learn the language better. It depends on the situation whether the teacher should interrupt or not”.

- **Olaf**, 38 años de Alemania expresó: “it always depends on the circumstances. It is very individual how you can come with the situation, but at the end errors have to be controlled”.
- **Karl**, 22 años de Alemania opinó que: “making errors when speaking with a host family or people on the street is a completely different situation. In these cases, it makes me personally feel more ashamed about making use of the Spanish language than it does in class”.

El primer comentario refuerza la idea de que gran parte del trabajo del maestro es la corrección, pero también nos dice que es con la corrección que los estudiantes aprenden. Si el maestro no corrige, según Kimberly, el estudiante no aprenderá y por lo tanto el profesor debe hacer la corrección.

El segundo comentario también destaca la utilidad de los errores, pero matiza que interrumpir a alguien para corregirlo debe depender de la situación. El estudiante no expresa qué situaciones, por lo que queda en el aire averiguar, según los estudiantes, en qué situación debería o no interrumpir el maestro para corregir.

Olaf, por su parte piensa que hay que tomar en cuenta la situación para corregir errores, pero no deja duda que los errores hay que corregirlos o controlarlos.

Y en el último comentario destaca el hecho que este estudiante sienta más vergüenza equivocarse fuera de la clase que en ella. Lo normal es que el estudiante esté bajo presión en el aula, ya que el maestro corrige y que al ser corregido, el estudiante pueda sentir vergüenza, pues hay otros compañeros, etc. Sin embargo, en su caso, siente más estrés si tiene que hablar con nativos fuera del aula. Cuando corrientemente, los nativos no se preocupan tanto por las faltas de los extranjeros e incluso lo ven con agrado, decimos esto según nuestra experiencia en el contexto venezolano.

V. Conclusiones

La primera intención de esta memoria ha sido hacer una revisión sobre los diversos enfoques o metodologías que se han abocado a la investigación sobre el origen, desarrollo y tratamiento del error. En segundo lugar, hemos presentado los resultados de una encuesta exploratoria sobre las actitudes de los estudiantes ante la corrección del error oral en el aula

Con respecto a la primera parte de la memoria, podemos decir que fue bastante fructífera. Al hacer una amplia revisión teórica sobre el tema hemos podido obtener una comprensión profunda, extensa y actualizada sobre el tema. Nos hemos dado cuenta que el concepto y la actitud ante el error ha variado con el transcurrir del tiempo.

En este sentido, somos testigos que pasamos del error como hábito a evitarse a toda costa al error como elemento importante del aprendizaje del estudiante. A partir del AE y con el desarrollo de la idea de interlengua, el error se revaloriza y su presencia se considera muy importante, pues se le considera que revela información invaluable sobre el estado del aprendizaje del estudiante.

En esta revisión teórica que hemos hecho y que podría resultar inocente para algunos, nos ha develado que no todos los enfoques presentados son viables para, por ejemplo, ser aplicados por el maestro en el aula de manera inmediata. El AE y el análisis de la interlengua, se nos revelan como metodologías que requieren más tiempo y que implican un proceso de investigación.

Lo anterior no significa que el docente de aula no lo pueda hacer, pero como se necesita una respuesta casi inmediata ante los errores, esas dos propuestas parecieran no mostrarse pertinentes. Ahora bien, con la realimentación correctiva, el docente tiene realmente técnicas que se ajustan más a la inmediatez del aula y que muchas veces los estudiantes la exigen.

La realimentación correctiva ofrece formas de corregir el error en el aula que se integran muy bien con los enfoques comunicativos. Es decir, se corrige sin que el tratamiento del

error sea tan intrusivo en la producción del estudiante o asemejándose a una corrección más fluida y sobre la marcha de la participación del alumno.

También la realimentación correctiva permite que la corrección se dé a medida que el estudiante interviene y sobre el mismo proceso comunicativo. Esto responde a las inquietudes de los estudiantes, que la mayoría de las veces, desea o demanda que se le corrija tan pronto como sea posible.

Esto nos lleva ahora a ingresar al análisis de las encuestas aplicadas. Con ellas confirmamos que los estudiantes precisan de la corrección de los errores todo el tiempo. Los resultados obtenidos nos revelan que ninguno de los encuestados quiere equivocarse, pero cuando lo hacen, la mayoría exige que se les corrija.

Esta actitud de los estudiantes encuestados demuestra que el maestro debe estar preparado para ayudar a sus estudiantes cuando cometen errores. En estas conclusiones quisiéramos dejar claro que la encuesta aplicada tuvo un fin exploratorio. Es decir, buscaba sondear la posibilidad de desarrollar un estudio más estructurado, profundo y serio en el futuro.

En este sentido, creemos que tuvimos ciertas fallas en la configuración de la encuesta. Quizás algunas preguntas estuvieron repetidas de alguna forma o la manera de redactarlas no fue la más adecuada.

Sin embargo, consideramos la aplicación de la encuesta, incluso con sus errores, reveladora. Pues nos ha permitido establecer nuevas posibles preguntas de investigación o criterios a no dejar de lado en próximos trabajos de investigación.

Así por ejemplo, en futuros estudios deberíamos preguntar cuestiones como la manera en que el estudiante ve la lengua, si como sistema de reglas formales o como instrumento de comunicación. Sería interesante preguntar también por qué a ellos les gusta que se les corrija los errores y en que tipos de situaciones del aula los estudiantes tienen más temor a equivocarse, entre otras cosas.

Para finalizar, queremos dejar una reflexión sobre la semana de prácticum en CELA. Esta semana de pasantías fue muy enriquecedora porque nos permitió conocer otros estilos de enseñanza. Además de conocer la estructura y funcionamiento de la institución.

Por otro lado, nos permitió conocer las experiencias de los profesores del instituto en cuanto a su trabajo y particularmente en cuanto a la corrección. Ellos relataron no corregir tanto y cuando lo hacían, esta corrección era ajustada al enfoque comunicativo de no interrumpir al estudiante mientras hablaba o de interrumpir muy poco.

El prácticum también nos permitió hacer observaciones. En cuanto a esto, podemos describir que los estudiantes mostraban una actitud muy abierta hacia la corrección, lo cual se ajusta a los resultados de las encuestas aplicadas. No parecían estar angustiados o apenados cuando el maestro les hacía saber que algo estaba mal.

De hecho, recordamos mucho el caso de la estudiante canadiense, que ante cada corrección, se reía mucho y cuando hablaba, así estuviese cometiendo un error, ella lo hacía con mucha propiedad.

En fin, la experiencia de recopilar la información teórica, realizar el prácticum, observar las clases, aplicar las encuestas y analizar las respuestas de los estudiantes, nos han sido de mucho provecho en nuestra formación profesional.

El trabajo de esta memoria nos ha nutrido con amplias bases teóricas y nos ha abierto la posibilidad para desarrollar un trabajo investigativo más riguroso en otra ocasión.

VI. Referencias

- Álvarez et al. (2001): "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad", en *Boletín Antropológico*. Año 20, Vol II, Nº 52, mayo-agosto. Pp.145-166.
- Akiko, M. (2001): "Language attitudes and identity of Welsh language learners". *FLTA* November 16, Pp. 1-4
- Allwright, R. L. (1975): "Problems in the study of the language teacher's treatment of error", en M. K. Burt & H. D. Dulay (Eds.), *On TESOL '75: New directions in second language learning, teaching, and bilingual education* (pp. 96-109). Washington, D.C.: TESOL.
- Ander-Egg E. (1987): "Técnicas de investigación social" en *Hvmanitas*, Buenos Aires, 21 edición.
- Balcarcel, G. (2006): "La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera" en *Letras* V. 48. Nº 73. Caracas.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- Blanco, A.I. (2002): "El error en el proceso de aprendizaje" en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Año nº 8, Nº 38. Pp. 12-22.
- Bustos, G. J.M. (1998): "Análisis de errores: problemas de categorización", en *DICENDA Cuadernos de Filología Hispánica. Nº 16*. Servicio de Publicaciones UCM, Madrid. Pp. 11-40.
- Celce-Murcia, M. (1991): "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching" en *TESOL Quarterly* 25 (3). Pp. 459-480.
- Chaudron, C. (1977): "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors" en *Language Learning*, 27. Pp. 29-46.

- Chaudron, C. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1983): "The significance of Learners' errors", en Wallace, B. y Schachter, J. (Eds) *Second Language Learning*. The University of Michigan Press.
- Cook, V. (2001): *Second language learning and language teaching*. London: Arnold Publishers.
- Crystal, D. (1992): *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge, MA: Blackwell.
- De Amo, F. M. (2008): "Una visión afectiva del error oral en el aula de inglés", en Revista Digital "Práctica docente". Nº 9 (enero/marzo) CEP de Granada. Pp. 39-48.
- Dória, M. N. (S/f): *Los puntos conflictivos en el proceso de adquisición/aprendizaje del español por aprendiz brasileño*. Accesible en: www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Mari%20Neli%20Doria.doc
- Edurne, S. (2008): *Corrective feedback in the language classroom*. Accesible en: http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language_classroom
- Ellis, R. (1995): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Auckland Uniservices Limited.

- Erdoğan, V. (2005): "Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. Vol. 1, Issue 2. December. Mersin University Journal of The Faculty of Education, pp. 261-270.
- Fernández, S. L. (1995): "Errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera", en *Didáctica 7*, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid. Pp. 203-216.
- Hendrickson, J. M. (1980): "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice", en K., Croft (Ed.), *Readings on English as a Second Language*, Second Edition. Cambridge, Mass: Winthrop Publishers.
- Katayama. A. (2006): "Perceptions of JFL students toward correction of oral errors", en K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2005 Conference Proceedings* (pp. 1248-1264). Tokyo: JALT.
- Katayama, A. (2007): "Japanese EFL students' preferences toward correction of classroom oral errors" en *Asian EFL Journal* Vol. 9, N° 4. Conference proceedings. Pp. 289-305.
- Kuncha, R & Bathula, H. (2004): *The role of attitudes in language shift and language maintenance in a new immigrant community: a case study*. The Centre for Research in International Education. New Zealand.
- Lado, R. (1983): "Procedures in Comparing Two Grammatical Structures", en Wallace, B. y Schachter, J. (Eds) *Second Language Learning*. The University of Michigan Press.
- Long, M. (1977): "Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions" en H. D. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *en TESOL' 77: Teaching and learning English* (pp. 278-294). Washington, D.C.: TESOL.
- Latorre, A. (2005): *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao.

- Lyster, R. y Ranta, L. (1997): "Corrective feedback and learner uptake" en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-65.
- Macdonald, P.L. (2005): *An analysis of interlanguage errors in synchronus / asynchronus intercultural communication exchanges*. Tesis de doctorado de la Universitat de Valencia, Servei de publicacions.
- Maicusi, T. *et al.* (1999-2000): "The error in the Second Language Acquisition", en *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11. Pp. 168-73.
- Marquillo, M. (2003): *L'interpretation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- Martín, M.A. (2004). *Análisis de errores de la interlingua de español en estudiantes italianos*. Tesis de Máster de la Universidad de Salamanca. Disponible en www.ele.net.org.
- Muchnik G y Seidman S (1983): *La Noción de actitud*. Buenos Aires: Univ. de Belgrano.
- Peacock, M. (1998): "The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency", en *Perspectives: Working Papers*, 10 (1). Pp.125–159.
- Raskauskas, J. y Rodriguez, J. (2005): "Spanish and English Language Attitudes and Values of Latino Adolescents. Languages, Communities, and Education" en *Teachers College, Columbia University*. Pp. 33-45.
- Schachter, R. (1983): "An Error in Error Analysis", en Wallace, B. y Schachter, J. (Eds) *Second Language Learning*. The University of Michigan Press.
- Smit, U. & verhoef, M.(2003): "Language attitudes and language assessment in the classroom – an applied language attitude study on Black

South African English (BSAE)” en Vienna English Working Papers, volumes 12, Nº 1, june.

- Skaer, S. (2005): “El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato”, en Revista Redele, Nº 3. Primer semestre.
- Selinker, L. (1983): “Interlanguage”, en Wallace, B. y Schachter, J. (Eds) *Second Language Learning*. The University of Michigan Press.
- Spada, N. y Fröhlich, M. (1995): *Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme: Coding conventions and applications*. Sidney: Australia National Centre for English Language Teaching and Research.
- *Tatawy El, M. (2002): “Corrective Feedback in Second Language Acquisition”, en Teachers College, Columbia University Working papers in TESOL & Applied Linguistics, vol 2. No 2.*
- Vigotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Critica.
- Wardhaugh, R. (1983): “The Contrastive Analysis Hypothesis”, en Wallace, B. y Schachter, J. (Eds) *Second Language Learning*. The University of Michigan Press.

VII. Anexos

Encuesta aplicada

Dear Participant,

My name is Nelson Méndez and I am studying a Master's degree in Spanish Teaching as a Foreign Language. I currently work on my master thesis. For this purpose, I depend on your support. The content of this survey concerns the attitude of the students towards their errors/mistakes when they speak Spanish in class.

This survey and the information provided by the respondents will be kept confidential and will only be used for strict academic purposes.

Thank you very much for taking the time to participate in my research,

Nelson Méndez

Gender: 1. Male 2. Female **Nationality:** _____ **Age:** _____

Spanish level: Basic Intermediate Avanced

How long have you studied Spanish? _____ years _____ months

Questionnaire

Please, select always one option. Use a tick (✓) or a cross (X)

11. You consider the teacher should correct your Spanish errors/mistakes:

Always Sometimes Never

11. Do you think making errors/mistakes in Spanish is necessary to learn better Spanish?

Yes No

11. Are you afraid of making errors/mistakes when you speak Spanish in class?

Always Sometimes Never

4. When your teacher correct your Spanish errors/mistakes, do you feel motivated to continue learning Spanish?

Yes No

5. Do you feel frustrated in your learning of the Spanish language when your teacher find errors/mistakes in your Spanish?

Yes No

6. Do you consider making errors/mistakes in Spanish positive or negative?

Positive Negative

7. Do you think making errors/mistakes in Spanish is a failure for you as a student of Spanish or is something normal when you learn a language?

Failure Normal when you learn a language

8. Do you like making errors/mistakes in Spanish?

Yes No

9. Do you think you make a lot of errors/mistakes when you use your Spanish?

Yes No

10. When your teacher correct your errors/mistakes you feel...

Uncomfortable Nothing happens to me I worry about the quality of my Spanish

11. What kind of tone of voice would you like your teacher to use when she or he correct your Spanish?

Affectionate Reproachfully Humorous Neutral

12. According to you, your teacher assess your errors/mistakes in Spanish in a...

Positive way Negative way

13. Would you accept that other students in your class correct your errors/mistakes in Spanish?

Yes No

14. Do you consider the correction of your mistakes/errors important for your learning of Spanish?

Yes No

15. Do you like that your teacher corrects your errors/mistakes in Spanish?

Yes No

16. When you are speaking and make a mistake/error, you prefer...

Your teacher to interrupt you to correct the mistake

Your teacher to wait until you finish speaking

17. Do you feel ashamed when you make a mistake/error in class?

Yes No

18. Do you consider useful that your teacher correct your mistakes/errors in class?

Yes No

19. A mistake/error in class should be corrected

Immediately some time later Never

20. What is the intention of your teacher when she or he correct your mistake/errors?

Help me in the learning of Spanish

Make Spanish more difficult

21. What kind of mistakes/errors you think the teacher should correct the most...

Grammar Pronunciation Vocabulary All

22. If a mistake/error does not affect communication, should be correct it?

Yes No

Any comment about your experience about making mistakes/errors in Spanish?
